

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ LÍNGUA SEGUNDA



**Multimodalidade aplicada ao ensino-aprendizagem de PLE – o anúncio
publicitário como material de referência na aula de Língua e Cultura
Portuguesa.**

Maria da Luz Feijó de Lima

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA/ LÍNGUA SEGUNDA



**Multimodalidade aplicada ao ensino-aprendizagem de PLE – o anúncio
publicitário como material de referência na aula de Língua e Cultura
Portuguesa.**

Maria da Luz Feijó de Lima

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2)

Dissertação realizada sob a orientação científica do
Professor Doutor António Manuel dos Santos Avelar

2015

Agradecimentos

O meu agradecimento aos que me incentivaram e ajudaram, de uma maneira ou de outra, na construção deste meu projeto.

Um muito obrigada ao Miguel Moiteiro Marques pelos conselhos, disponibilidade e amizade.

Um agradecimento especial ao meu orientador Doutor António Avelar por todo o apoio na orientação e pela amizade.

ÍNDICE

Índice.....	i
Resumo.....	iii
<i>Abstract</i>	iv
Lista de Figuras.....	v
Lista de Quadros.....	vi
Lista de Esquemas.....	vi
Lista de Siglas.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo 1.....	5
Língua, ensino e documento publicitário.....	5
1.1. A Gramática Sistémico – Funcional.....	6
1.1. 1. As Metafunções.....	7
1.2. Ensino das Línguas.....	9
1.2.1 A Abordagem Comunicativa.....	13
1.3. Publicidade.....	18
1.4. Multimodalidade e Semiótica Social.....	24
Capítulo 2.....	29
A Gramática do <i>Design Visual</i>.....	29
2.1. Participantes individuais e coletivos.....	31
2.2. Os três tipos de significado.....	33
2.2.1. Significados Representacionais.....	34
2.2.1.1. Estrutura Narrativa.....	35
2.2.1.2. Estrutura Conceptual.....	40
2.2.2. Significados Interativos.....	43
2.2.3. Significados Composicionais.....	47
2.3. A Modalidade.....	50
2.4. A Cor.....	51
2.5. A Tipografia.....	54
Capítulo 3.....	59
Multimodalidade na sala de aula – propostas de didatização.....	59
3.1. Análise das imagens selecionadas.....	61
3.1.1. Bolachas <i>Triunfo</i>	61
3.1.2. Sumos <i>Compal</i>	63
3.1.3. Água <i>Vitalis</i>	66
3.1.4. Água do <i>Luso</i>	68
3.1.5. Água <i>Pedras Salgadas</i>	70
3.1.6. <i>Tap</i>	72
3.1.7. Água <i>Serra da Estrela</i>	74
3.2. Guião de leitura em aula.....	76
Considerações Finais.....	89
Referências Bibliográficas.....	93

Resumo

Diferentes investigadores têm defendido cada vez mais a necessidade de um sistema educacional em que a literacia visual seja uma componente a considerar (Kress & van Leeuwen, 1996), visto que, no dia-a-dia, somos cada vez mais solicitados a decodificar mensagens visuais, quer seja num anúncio, numa campanha política, num mapa ou num roteiro turístico. Estas imagens, presentes na televisão, nos jornais, nas revistas, nos manuais de ensino, entre outros suportes, são testemunho material de que os textos com que temos de lidar são predominantemente multimodais.

O conteúdo trabalhado nesta dissertação é o anúncio publicitário impresso, tendo como base o referencial teórico da semiótica social, designadamente, as categorias da Gramática do *Design* Visual (Kress & Van Leeuwen, 2006). A “publicidade”, não só enquanto fenómeno sócio comunicativo incontornável, mas também como tópico programático do ensino das línguas (LE/L2) é, pois, objeto de reflexão.

Seguindo os princípios de uma abordagem multimodal, após uma revisão bibliográfica que pretende estabelecer uma conexão viável entre a literacia visual e o ensino das línguas, é analisado um conjunto de imagens tendo em vista as suas potencialidades de exploração em sala de aula. Esta análise permite realizar um conjunto aberto de sugestões de tarefas para exploração em aula, viáveis para vários pontos do *curriculum* de PLE, de acordo com os níveis estabelecidos pelo QECR. As propostas pretendem constituir um contributo para a perceção de como uma pedagogia multimodal pode ser veículo privilegiado de saberes linguísticos e culturais numa aula de língua estrangeira.

Palavras-Chave: abordagem comunicativa, PLE/L2, gramática do *design* visual, multimodalidade, semiótica social, literacia visual, publicidade.

Abstract

Different researchers have progressively advocated the need for an educational system that takes visual literacy into consideration (Kress & Van Leeuwen, 1996), given the fact that, in daily life, we are increasingly asked to decode visual messages, whether in a commercial advertisement, in a political campaign, a map or a tourist itinerary. These images, presented on television, in newspapers, in magazines, in teaching manuals, among other media, attest that the texts that we face are predominantly multimodal.

The content of this dissertation is the printed advertisement, based on the theoretical framework of social semiotics, namely the categories of the Grammar of Visual Design (Kress & Van Leeuwen, 2006). Advertising, considered not only as an unavoidable social communicative phenomenon, but also as a topic in foreign language teaching (FL/SL), is therefore object of reflection.

Following the principles of a multimodal approach, after a literature review that aims to establish a viable connection between visual literacy and language teaching, an analysis is made of a set of images bearing in mind their potential for exploration in the classroom. This analysis allows the suggestion of a set of tasks to perform in the classroom, with potential to be used in several points of the curriculum of Portuguese as Foreign Language, in accordance with the levels set out by the CEFR. These proposals are intended to be a contribution to the perception of how a multimodal pedagogy can be a privileged approach to linguistic and cultural skills in a foreign language class.

Keywords: communicative approach, PLE/L2, grammar of visual design, multimodality, social semiotics, visual literacy, advertising.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Publicidade à marca <i>Kenwood</i>	20
Figura 2: Publicidade à marca <i>Smart</i>	20
Figura 3: Publicidade à marca <i>Elliott's White Veneer</i>	20
Figura 4: Publicidade à marca <i>Benetton</i>	20
Figura 5: Publicidade à marca <i>Viceroy's</i>	21
Figura 6: Publicidade institucional contra o tabaco	21
Figura 7: Publicidade à marca <i>TagHeuer</i>	21
Figura 8: Publicidade à marca <i>Superbock</i>	22
Figura 9: Publicidade à marca <i>Optimus</i>	24
Figura 10: Caracterização cultural no anúncio da <i>Channel</i> nº5	32
Figura 11: Caracterização biológica no anúncio da <i>Benetton</i>	32
Figura 12: Participante portador de significado no anúncio da marca <i>Nespresso</i>	33
Figura 13: Processo de ação transacional no anúncio da <i>Água Fastio</i>	36
Figura 14: Processo de ação não-transacional no anúncio da <i>EDP</i>	36
Figura 15: Processo de ação bidirecional no anúncio da <i>Vodafone</i>	37
Figura 16: Processo de reação transacional; anúncio da <i>Caixa Geral de Depósitos</i>	37
Figura 17: Processo de reação não-transacional; anúncio da marca <i>Levis</i>	37
Figura 18: Processo verbal na 1ª vinheta e processo mental na 2ª e 4ª vinhetas da banda desenhada <i>Mafalda</i>	38
Figura 19: Processo de conversão - Transmissor como Meta e Ator	38
Figura 20: Simbolismo Geométrico: ausência de Participante(s)	39
Figura 21: Circunstâncias: presença do Cenário, do Meio e do Acompanhamento no anúncio da <i>Coca-Cola</i>	40
Figura 22: Processo classificativo; organograma da Língua Portuguesa, variante brasileira	40
Figura 23: Processo analítico estruturado; bombeiro (portador) e equipamento (atributos possessivos)	41
Figura 24: Processo analítico não-estruturado; algumas peças da cómoda do <i>Ikea</i>	42
Figura 25: Processo simbólico atributivo; anúncio da <i>TagHeuer</i>	42
Figura 26: Plano detalhado; anúncio da <i>Associação dos Produtores de Cerveja</i>	44
Figura 27: Significados interativos – Contacto, Distância Social e Atitude – no anúncio da <i>Água das Pedras</i>	45
Figura 28: Presença dos Significados Interativos – Contacto, Distância Social e Atitude – no anúncio da <i>Sumol</i>	46
Esquema 3: Sistema de significados interativos. Adaptado de Kress & van Leeuwen (2006:149).....	46
Figura 30: Presença dos Significados Composicionais – Valor Informacional, Saliência e Enquadramento – no anúncio da marca <i>Toyota</i>	50
Figura 31: A Modalidade no anúncio da <i>Alka Seltzer</i>	51
Quadro 2 - Cores e seus possíveis efeitos psicológicos. Adaptado de Farina (1982) e Heller (2007).....	53
Figura 32: Simbologia da cor na marca <i>Millenium BCP</i>	54

Figura 33: Contributo da tipografia na produção do significado em anúncio da marca de azeites <i>Gallo</i>	57
Figura 34: Anúncio da marca de bolachas <i>Triunfo</i> (1968).....	61
Figura 35: Anúncio da marca de sumos <i>Compal</i>	64
Figura 36: Anúncio da marca de água <i>Vitalis</i>	66
Figura 37: Anúncio da marca de água <i>Luso</i>	68
Figura 38: Anúncio da marca de água <i>Pedras Salgadas</i>	70
Figura 39: Anúncio da marca <i>TAP</i>	72
Figura 40: Anúncio da marca de água <i>Serra da Estrela</i>	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Adaptação das metafunções de Halliday à GDV de Kress & van Leeuwen	34
Quadro 2 - Cores e seus possíveis efeitos psicológicos. Adaptado de Farina (1982) e Heller (2007).....	53
Quadro 3: Guião de leitura do anúncio das bolachas <i>Triunfo</i>	77
Quadro 4: Guião de leitura do anúncio dos sumos <i>Compal</i>	79
Quadro 5: Guião de leitura do anúncio da água <i>Vitalis</i>	80
Quadro 6: Guião de leitura do anúncio da água do <i>Luso</i>	82
Quadro 7: Guião de leitura do anúncio da água <i>Pedras Salgadas</i>	83
Quadro 8: Guião de leitura do anúncio da <i>TAP</i>	85
Quadro 9: Guião de leitura do anúncio da água da <i>Serra da Estrela</i>	87

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Sistema de representação dos atores sociais. Adaptado de Machin (2007: 118-128).....	33
Esquema 2: Estrutura Narrativa. Adaptado de Kress & van Leeuwen (2006: 74).....	35
Esquema 3: Sistema de Significados Interativos. Adaptado de Kress & van Leeuwen (2006:149).....	46

LISTA DE SIGLAS

GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistemico - Funcional
LSF	Linguística Sistemico - Funcional
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
PI	Participante Interativo
PLE	Português Língua Estrangeira
PL2	Português Língua Segunda
PR	Participante Representado

Introdução

É um lugar-comum dizer que, nas últimas décadas, a evolução do pensamento científico acelerou exponencialmente, comparando com o percurso dos séculos anteriores. À semelhança de outras disciplinas e áreas do saber, também o ensino de línguas, designadamente das línguas não maternas, sofreu profundas alterações decorrentes da evolução do seu paradigma teórico, do conhecimento disponível sobre a descrição das línguas e das mudanças verificadas no perfil dos aprendentes. Por um lado, os progressos científicos mudaram a perspetiva sobre os processos envolvidos na aprendizagem de uma língua estrangeira e, por outro lado, as motivações de quem quer aprender uma nova língua tornaram-se mais variadas e prementes, fruto da globalização dos contactos humanos.

A acentuada permeabilidade da didática das línguas estrangeiras àquilo que lhe é exterior, mais do que acontece noutras disciplinas, deriva também do facto de o mundo contemporâneo ter sido transportado deliberadamente para o seu interior. Em vez de documentos escritos por autores consagrados, na maioria das vezes ingredientes para os aprendentes realizarem traduções, ou de textos forjados pelos profissionais educativos, passou-se a privilegiar o uso de documentos autênticos porque estes têm o potencial para motivar os aprendentes ao nível cognitivo e emotivo. A utilização de materiais autênticos permite estimular os aprendentes a pensarem e a sentirem a experiência de aprendizagem de um modo que facilita e sedimenta a aprendizagem (Tomlinson, 2008:4). Consequência direta desta convicção foi a transferência para a prática pedagógica das mudanças que se verificam nas formas de comunicação fora do contexto educativo.

Não menos estimulantes foram as profundas alterações provocadas pelos avanços tecnológicos na forma de usar os diferentes modos semióticos, convergindo todos eles,

sobretudo, num aumento do recurso à imagem e às suas diversas funcionalidades, e promovendo a progressiva utilização da comunicação visual fora do domínio da arte inserindo-a, de um modo mais ou menos transparente, nas interações do dia-a-dia. Estas mudanças registam-se no recurso aos documentos autênticos utilizados na sala de aula que combinam a linguagem verbal com imagem ou som, mas também influenciam a produção de materiais didáticos nas diferentes disciplinas de ensino, sobretudo em áreas mais técnicas, nas quais as imagens passaram a ser os principais meios de representar conteúdos curriculares (Kress e van Leeuwen, 2006).

Esta *revolução semiótica* (Kress e van Leeuwen, 2006:30) obriga a uma redefinição da noção de texto resultante da inegável dimensão multimodal, i.e. os textos devem ser lidos tendo em conta os potenciais de significado que cada modo semiótico tem a possibilidade de realizar. Consequentemente, a dimensão multimodal dos textos com que comunicamos levou a um novo conceito de literacia que confere centralidade à linguagem visual. A literacia visual torna-se, pois, fundamental numa época em que os textos multimodais predominam e exigem esse aperfeiçoamento, tanto para a sua produção quanto para a sua interpretação. Exige-se a alunos e docentes, assim como a qualquer cidadão do mundo contemporâneo, o domínio de uma literacia que vá além do texto escrito e que permita ler imagens e outros modos semióticos e identificar os seus significados.

Tão complexo quanto o texto verbal, o texto visual também possui estruturas e funções específicas que podem ser descritas e cujas regularidades podem ser identificadas e previstas. Nesse sentido, Gunther Kress e Theo van Leeuwen propõem uma Gramática do *Design Visual* (GDV) constituída por ferramentas e metodologias de análise que permitem ler e interpretar os potenciais de significado de textos multimodais. Aquilo que estes autores propõem, na esteira de outros como Dondis (1973), é uma transformação nos termos da valorização dos elementos e textos visuais a partir da definição de uma estrutura de análise crítica. Assim como se aprende a ler e a produzir textos verbais, possuindo uma gramática específica para tais processos, também será preciso aprender a ler os textos não-verbais, determinando algumas regras e estruturas formais para formulá-los e interpretá-los. Quando se escreve um texto, são escolhidos os termos mais adequados e a ordem em que eles devem aparecer, produzindo determinado significado para leitores específicos. O mesmo processo ocorre na formulação de um texto não-verbal, ainda que, muitas vezes, a escolha dos elementos, das cores, das formas, das perspetivas, etc, não

seja questionada. A proposta de uma Gramática do *Design* Visual feita por Kress e van Leeuwen surge assim como uma ferramenta de análise de textos multimodais, que pode ser útil tanto para a construção desses textos quanto para a análise crítica em sala de aula, razão pela qual é elemento enquadrador de parte importante deste trabalho.

O objetivo principal desta dissertação é, pois, perspetivar o modo como a GDV pode apoiar os docentes na exploração de materiais no ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), fornecendo instrumentos que permitam potenciar uma leitura mais refletida, versatilizando, assim, os domínios de aplicação dos materiais autênticos na sala de aula. Simultaneamente, ao escolher o texto publicitário como material autêntico para as propostas de didatização, pretende-se comprovar que este tipo de documento tem o potencial de utilização transversal aos vários níveis de proficiência comunicativa elencados pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR).

Os documentos publicitários são textos ricos porque, sendo eventos comunicativos socialmente situados, transportam consigo valores estéticos, culturais, morais e éticos de uma sociedade além dos significados comunicativos estritamente ligados à promoção comercial do produto anunciado. Este potencial de significado de um anúncio publicitário pode ser trabalhado pelo docente de PLE à luz da semiótica social, explorando estes textos como produtos comunicativos e não como unidades isoladas e fechadas. Para tal, o docente de PLE pode usar as ferramentas da GDV, as quais permitem focalizar nos elementos dos textos adequados para trabalhar didaticamente os conteúdos de um determinado nível de proficiência comunicativa.

A escolha dos materiais autênticos restringiu-se ao documento publicitário impresso de marca portuguesa. Embora existam diferentes fontes de publicidade impressa, como jornais, revistas, panfletos ou cartazes de rua, os anúncios sob análise foram retirados da Internet por razões de facilidade técnica.

Este trabalho está organizado em três capítulos, para além da Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, *Língua, Ensino e Documento Publicitário*, dou a conhecer a fundamentação teórica da minha dissertação em três secções. Na primeira secção, apresento os contributos da Gramática Sistémico-Funcional de Halliday (2004), em particular a sua proposta sobre a natureza semiótica, social e funcional da língua. Na segunda secção, faço uma breve revisão dos vários métodos e abordagens propostos ao longo do tempo para o ensino de línguas estrangeiras. Na última secção,

abordo a importância da Multimodalidade e da Semiótica Social no desenvolvimento de uma literacia visual e a sua relação com o ensino-aprendizagem de uma língua. No segundo capítulo, *A Gramática do Design Visual*, procedo à apresentação e definição das categorias da Gramática do *Design Visual* propostas por Kress e van Leeuwen na obra *Reading Images* (2006), categorias estas que irão servir de suporte à análise das imagens nos anúncios publicitários propostos nesta dissertação para didatização. No terceiro capítulo, *Multimodalidade na sala de aula - propostas de didatização*, além de realizar a análise multimodal de sete anúncios publicitários, proponho um guião de leitura dos mesmos com vista à sua utilização no ensino de PLE, sugerindo também algumas tarefas que um potencial docente poderá realizar para os níveis A2, B2, B1, C1 e C2 do QECR.

Capítulo 1

Língua, ensino e documento publicitário

In contemporary society, advertising is everywhere. We cannot walk down the street, shop, watch television, go through our mail, log on to the Internet, read a newspaper or take a train without encountering it. Whether we are alone, with our friends or family, or in a crowd, advertising is always with us, if only on the label of something we are using. (Cook, 2001: 1)

Como adiante se verá, a gramática do *design* visual (GDV), que em certa medida enquadra teoricamente esta dissertação, e o pensamento sobre a multimodalidade, tiveram como pilar fundamental a Linguística Sistémico-Funcional (LSF). Nesta linguística, que concebe a língua com a sua natureza semiótica e como um ato sociocomunicativo, os linguistas propõem, designadamente, três Metafunções que vão também servir de base à gramática do *design* visual, porque este pensamento, por sua vez, pensa a construção do significado em sociedade como semiótico e social. Nesta medida, na primeira secção apresento alguns princípios teóricos da gramática Sistémico-Funcional (GSF). Na segunda secção, apresentarei uma breve história do ensino das línguas, nomeadamente no que diz respeito à relação entre a língua e a cultura, por se prender de perto com o tópico desta dissertação, e dando ênfase, como é natural, à questão da abordagem comunicativa. Na secção três introduzirei o tema da Publicidade, e na secção quatro abordarei a Multimodalidade e Semiótica Social.

1.1. A Gramática Sistémico – Funcional

A Linguística Sistémico – Funcional é uma teoria funcionalista da linguagem que engloba o seu aspeto comunicativo e funcional. Foi introduzida por Michael Halliday nos anos 60, que defende que a linguagem é um produto semiótico e social. De acordo com a visão funcionalista, a linguagem é produto da interação social, não autónomo, elaborada a partir da necessidade dos falantes em cumprir propósitos comunicativos específicos. Esta teoria opõe-se à visão formalista da linguagem, que a considera um objeto autónomo, cuja organização interna não tem qualquer interferência do contexto em que a situação comunicativa é realizada.

A gramática proposta por Halliday (1985, 1994 e 2004) é designada por Gramática Sistémico-Funcional devido ao facto de ter em conta questões relacionadas com o significado (base semântica), o uso (funcional) de uma língua e, também, por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua. Na perspetiva da LSF, as estruturas linguísticas resultam das estruturas sociais, visto os falantes experienciarem o significado e organizarem as suas experiências no mundo através das opções léxico-gramaticais que fazem. Halliday vê a linguagem como um sistema semiótico, analisa-a como um todo, considera-a sistémica, pois defende que a linguagem é um sistema que tem por base escolhas semióticas e não um inventário de estruturas. O objetivo desta gramática é o de descrever o sistema dinâmico da língua e as formas pelas quais esse sistema se relaciona com os textos, sendo estes entendidos como instâncias reais da língua. Segundo Gouveia, o conceito de texto abarca todas as práticas comunicativas construídas com base na linguagem escrita, oral e imagética:

(...) uma unidade de uso linguístico (...) texto é tudo o que produzimos quando comunicamos, podendo o mesmo ser falado ou escrito. (...) um texto caracteriza-se por ser uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto e por ter um objetivo comunicativo. (...) Todo o texto, seja escrito seja oral, decorre num contexto de uso específico, (...) Assim, podemos dizer que os sistemas linguísticos são estruturados pelo uso. E esse uso, enquanto actividade de produção textual, faz-se em função de e no seio de contextos particulares que, manifestando-se a dois níveis distintos, têm existência dupla. De facto, um texto ocorre sempre em dois contextos, um dentro do outro: o contexto de situação e o contexto de cultura. (Gouveia, 2008: 113-114)

Halliday, para além de aluno, foi um dos seguidores do linguista John Firth, que, por sua vez foi aluno de Bronislaw Malinowsky, destacado elemento da escola inglesa de

antropologia social. Para Halliday (1978), a linguagem é aprendida em contextos de interação, considerando-a mesmo um instrumento de ação social, por isso não propõe uma análise linguística somente centrada nos elementos léxico-gramaticais, sugerindo que o significado textual resulta do confronto dos contextos sociais com as formas linguísticas que o realizam.

A LSF favorece, então, a análise de toda a situação comunicativa e cultural em que o texto é realizado e não apenas a sua estrutura gramatical. Para além disso, Halliday defende que a linguagem satisfaz as necessidades do ser humano em sociedade e é organizada, funcional e não arbitrariamente, respeitando essas necessidades:

The particular form taken by the grammatical system of language is closely related to the social and personal needs that language is required to serve.
(Halliday, 1970:142)

Para Halliday, a linguagem organiza-se em torno de um propósito, uma função; para dar conta desta dinâmica, o autor propõe três componentes funcionais da língua, as metafunções, a saber, a ideacional (relacionada com o tipo de atividade em curso), a metafunção interpessoal (o tipo de relação entre os participantes), e a metafunção textual (o modo como o texto organiza as metafunções ideacional e interpessoal, através de estratégias de coerência e coesão). Na perspectiva de Halliday, estas metafunções interagem na construção do texto, dando-lhe um carácter multifuncional, refletem-se na estrutura da oração e relacionam-se com a gramática e o léxico de uma língua.

1.1. 1. As Metafunções

A metafunção ideacional refere-se à possibilidade que a linguagem tem de representar o mundo, está relacionada, portanto, com a realidade. Em consideração do significado ideacional, a oração é encarada como representação, sendo o seu significado a expressão de um evento, estado, ação ou qualquer outro acontecimento da vida real.

So we have houses and cottages and garages and sheds, which are all kinds of building; strolling and stepping and marching and pacing, which are all kinds of walking; in, on, under, around as relative locations and so on — and the fact that these differ from one language to another is a reminder that the categories are in fact construed in language (...) there is no facet of human experience which cannot be transformed into meaning. In other words, language provides a theory of human experience, and certain of the resources of the lexicogrammar of every language are dedicated to that function. We call it the ideational metafunction (...) (Halliday, 2004: 29)

O estudo do significado ideacional, ou experiencial, faz-se, designadamente, pela abordagem ao sistema da transitividade, sistema que permite compreender quais os *processos* realizados através dos grupos verbais na oração e quais os *participantes*, pertencentes ao grupo nominal, que fazem parte da ação. As *circunstâncias* são dadas por sintagmas preposicionais, por grupos adverbiais e através de certos grupos nominais. De ressaltar que o termo transitividade tem, aqui, um significado diferente do habitual, pois enquanto na “gramática tradicional” a transitividade resulta da relação do verbo com os seus complementos, na GSF todos os componentes oracionais são considerados na produção do significado que constrói a experiência humana. A oração é, pois, a unidade central do sistema de transitividade.

A metafunção interpessoal está ligada ao significado que resulta da ligação entre os participantes num determinado contexto social. O significado interpessoal resulta, portanto, da participação do falante/ouvinte num evento comunicativo, onde expressa as suas opiniões e as suas atitudes, regula os papéis de cada participante. São, aqui, considerados importantes os papéis da fala “dar” e “demandar”:

(...) Even these elementary categories already involve complex notions: giving means “inviting to receive”, and demanding means ‘inviting to give’. The speaker is not only doing something himself; he is also requiring something of the listener. Typically, therefore, an ‘act’ of speaking is something that might more appropriately be called an interact (...). (Halliday, 2004: 107)

A interação pessoal assume aqui um papel central já que é o princípio de qualquer ato comunicativo, quem comunica quer ser ouvido e/ou lido, quer uma resposta, quer persuadir, quer informar. Não é de estranhar que o modo e a modalidade sejam a expressão privilegiada da metafunção interpessoal que, globalmente, é estudada, nesta teorização, através do sistema da avaliatividade. No discurso escrito, esta metafunção pode encontrar expressão no tipo de grafia escolhida, tamanho da letra, do negrito ou sublinhado, o que tem já muito a ver com uma conceção multimodal da comunicação. No discurso oral, para além de outras componentes mais linguísticas, podem-se analisar o tom de voz, aspetos da prosódia, a postura corporal que acompanha a interação e todos os elementos relacionados com a *kinésia*, gestualidade, portanto.

A metafunção textual reflete o uso da linguagem na organização do texto, referindo-se, não só, à relação entre as frases, mas também à organização interna da frase, ao seu significado enquanto mensagem em si e em relação ao contexto.

(...) the grammar also shows up a third component, another mode of meaning which relates to the construction of text. In a sense this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others — construing experience and enacting interpersonal relations — depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along. This too appears as a clearly delineated motif within the grammar. We call it the textual metafunction. (Halliday, 2004: 30)

Em suma, Halliday defende que as três metafunções – ideacional, interpessoal e textual – são realizadas na gramática da língua, mais especificamente na gramática da oração, na qual cada componente contribui para a construção de uma estrutura completa com significado. As três metafunções combinam-se entre si, não são representadas de forma isolada:

(...) Describing a sentence as a construction of words is rather like describing a house as a construction of bricks, without recognizing the walls and the rooms as intermediate structural units. (Halliday, 2004: 310)

Outros contributos da LSF influenciam, não só a perspetiva semiótica e social da multimodalidade, como também o próprio ensino das línguas. Na secção seguinte, tendo em vista o tópico desta dissertação, concentrarei a minha atenção em alguns aspetos do ensino das línguas, designadamente, nas propostas da abordagem comunicativa.

1.2. Ensino das Línguas

O ensino de línguas estrangeiras encontra-se, já há algum tempo, em grande expansão devido à globalização, ao turismo e às necessidades do mercado de trabalho, que promovem uma grande mobilidade. Por isso, cada vez mais os alunos de línguas estrangeiras precisam de acumular capacidades e conhecimentos de forma mais rápida e produtiva para poderem comunicar eficazmente nas diferentes situações. Isto faz com que o professor tenha uma maior responsabilidade no ensino de uma língua estrangeira, pois *o ensino de qualquer língua, estrangeira ou materna, deve visar objetivos comunicacionais e emancipatórios.* (Rocha, 2007: 72)

Ao longo do ensino da história das línguas houve uma procura incessante de um método perfeito, atribuindo-se, no entanto, sempre uma maior importância ao professor como protagonista de toda a ação do que ao aluno.

O primeiro método, o mais conhecido e o mais utilizado, foi designado Gramática e Tradução. Este método, conhecido como Abordagem Tradicional até ao início do século XIX, estava bastante dependente da língua materna, pois na aula era dada primazia à escrita e à teoria gramatical: o professor explicava a estrutura da língua alvo, utilizando sempre a sua língua quer na produção do seu discurso quer no processo de comparação dos dois sistemas, depois esclarecia o sentido ao traduzir o trecho respetivo. A função do aluno era primeiro a de memorizar as palavras, a seguir aprender as regras da língua alvo para a construção de frases para numa outra etapa realizar exercícios de tradução e retroversão. Este método remete para a teoria saussuriana que vê a língua como um objeto uno e homogêneo em que a diversidade pertence à fala, ao individual e ao acessório. É um método útil para as línguas mortas, porque de facto leva ao conhecimento da literatura e, até certo ponto, da cultura de uma língua, mas não é tão eficaz para o uso em sociedade, pois, por exemplo, como se traduzem as expressões de cada idioma? Ao colocar a ênfase na escrita o professor não exerce um papel muito exigente, pois não precisa de dominar o oral, a pronúncia nem a entoação, é apenas um conhecedor das regras e das exceções, sem serem precisos grandes recursos educativos. O principal objetivo neste método é a correta tradução e consequentemente a fácil avaliação por parte do professor, o aluno tem um papel meramente passivo na sua aprendizagem e raramente há interação aluno-aluno.

O Método Direto surgiu no início do século XX em contraposição ao Método Clássico e como resposta às novas necessidades sociais da época. Este método recusava o uso da língua materna em sala de aula e defendia que uma língua só se aprende utilizando-a, simulando situações reais, através de gestos, fotografias e imagens numa primeira fase. Como se dava primazia ao ouvir/falar o aluno, nesta abordagem, tem já um papel mais ativo, participando no diálogo com o professor e colegas, a gramática não era apresentada explicitamente e deveria ser interiorizada intuitivamente. Este método já começava a ter alguns princípios que no futuro serão defendidos – as quatro competências da língua são pela primeira vez utilizadas no ensino das línguas e a ideia de que a língua serve para comunicar em sociedade e não apenas em sala de aula. No entanto, depois do êxito inicial deste método veio a recusa em utilizá-lo, não só de teóricos, mas também por parte dos professores, pois estes não tinham formação suficiente para prepararem os materiais, que agora teriam de ser repensados, seriam mais complexos e diversificados, e inclusive a própria avaliação dos alunos teria de ter parâmetros diferentes. Concluiu-se que a total recusa do Método Gramática e Tradução não era o ideal e que o uso dos dois

métodos, nos seus pontos fortes, seria bom. Equacionou-se comparar os dois métodos anteriores de modo a retirar as vantagens de cada um para o ensino das línguas estrangeiras, tentando encontrar o equilíbrio e adequar ao contexto, à realidade, ao objetivo e às idades, fatores que antes não eram tidos em conta. Esse estudo iniciou-se nos EUA em 1923 e terminou no Canadá em 1927, envolvendo diversas instituições universitárias e departamentos de língua estrangeira - *Modern Foreign Language Studies*. Chegou-se, assim, à conclusão que o ensino das línguas devia ser mais prático, tentando combinar o método gramática e tradução, com prioridade na escrita e na gramática, com o princípio do Método Direto da exposição do aluno à língua alvo. Esta nova visão de trabalhar as quatro competências em sala de aula mostra uma evolução e uma tentativa de adaptação a novas realidades, a procura de um equilíbrio e da melhor estratégia de ensino. O querer e tentar perceber porque e para que se estuda uma língua já é uma grande conquista no ensino das línguas estrangeiras. Porém, neste método, o oral só era trabalhado com própria leitura de textos, de facto ensina-se os sons, mas o objetivo de comunicar é visto como impossível no contexto do ensino. Este método acabou por ser bastante criticado, pois compartimentava muito cada saber e não preparava afinal os seus alunos para situações reais de comunicação. *A pari passu* tentavam-se outras abordagens, nomeadamente o Método Audiolingual.

Durante a segunda guerra mundial, os EUA tiveram a necessidade de entender os inimigos e de comunicar com os países aliados e, devido a isso, o exército americano criou os cursos intensivos de língua ASTP – *The Army Specialized Training Program*. Foram chamados linguistas para desenvolverem uma nova estratégia de ensino, contrataram pessoas nativas para haver uma comunicação real com os aprendentes, as turmas foram reduzidas para que houvesse sucesso e o número de horas de aprendizagem seriam nove por semana. Por volta de 1950, esse método passou a ser chamado de Método Audiolingual. Muitos linguistas deram especial atenção ao ensino da Língua Inglesa uma vez que os EUA eram agora considerados a maior potência do mundo, fundamentando-se principalmente nas teorias da psicologia behaviourista de Skinner (comportamentalismo) e na linguística estrutural de Bloomfield. A linguística estrutural, entretanto começada a ser considerada uma ciência, foi fundada por Bloomfield, o qual defendia que línguas são sistemas estruturais relacionados a elementos coordenados de significado, sendo esses elementos organizados em fonemas, morfemas, palavras, frases, sintagmas, etc... O processo de aprendizagem de línguas deveria então consistir no

domínio pleno desses elementos (estruturas), das construções da língua e o completo conhecimento das regras que estruturam e organizam esses elementos. Este método ganha força pela presença de linguistas e psicólogos e tem como ideia principal considerar que a língua é discurso – é fala, não escrita – aspecto este semelhante ao método Direto, e sendo discurso dá-se primazia ao oral, não à leitura, mas à fala. A língua materna continua a ser utilizada na sala de aula para a explicação e esclarecimento de dúvidas, mas era o diálogo na língua alvo sobre situações do quotidiano que dominava o trabalho realizado em aula. Para isso, e a par das novas tecnologias da época, ouviam-se gravações nos laboratórios de línguas de falantes nativos para que houvesse uma pronúncia perfeita. Outra das ideias principais defendidas, adotadas, entretanto, decorrente do pensamento psicológico dominante, é a de que a aprendizagem de uma língua é basicamente um processo mecânico de formação de hábitos, em que, através da memorização e repetição, é possível a produção e compreensão de estruturas. Neste método, o professor reforçava o correto, mas redimia o erro. O ensino continuava pouco tolerante no que diz respeito ao imprevisto da oralidade, já que apenas se valorizava o ensino de pequenas estruturas. Os alunos apenas reagiam ao estímulo apresentado pelo professor obtendo, portanto, pouquíssima influência sobre o ritmo e estilo de aprendizagem e, da mesma forma, não eram encorajados a gerar interação. Sendo assim, não se valorizava o esforço por parte do aprendente em autocorrigir-se e em encontrar estratégias próprias para tentar comunicar. O errar, hesitar e reformular, hoje vistos como momentos normais da aprendizagem e, portanto, sinónimo de progressão, quer na oralidade, como na escrita, não eram explorados no método audiolingual que, sendo tão estruturalista na sua conceção, não atribuía importância ao contexto nem à função da língua como elemento social, aspecto este que seria o mais importante no desenvolvimento do estudo sobre o ensino das línguas estrangeiras e que permite integrar a pedagogia do erro.

Como a ênfase era dada à oralidade o estudo da gramática e da literatura foi fortemente recusado, predominava o pensamento de que a proficiência linguística se media pela comparação com a do falante nativo. No entanto, a associação de cultura, sociedade e comunicação surge na época do Método Audiolingual, pois nesta altura e pela primeira vez, começa-se a pensar que o ensino de uma língua estrangeira também inclui ensinar aspetos culturais das pessoas que falam essa língua. Esta abordagem associa-se aos primeiros estudos na área da comunicação intercultural do antropólogo Edward T. Hall. Hall que estudou a interferência dos principais fatores culturais na identidade de um

povo e defendeu que o conhecimento desses fatores leva a um maior conhecimento entre os povos, dados os diferentes modos de comunicação e noções de espaço e de tempo distintas. Quando Hall (1988) afirma que “cultura é comunicação”, demonstra que entre cultura e língua existe uma relação muito estreita. A língua é considerada pelo autor como o maior meio de comunicação, referindo, no entanto, que cerca de 80% da informação que recebemos ocorre de modo não-verbal:

(C)ultural communications are deeper and more complex than spoken or written messages. The essence of cross-cultural communication has more to do with releasing responses than with sending messages. And it is more important to release the right response than to send the right message. (Hall, 1988:53)

Para Hall, cultura é um sistema que cria, envia, emite, armazena e processa informações. Hall é conhecido pelos seus fatores de contexto de alta e baixa cultura, os quais ajudaram no ensino de línguas estrangeiras, pois descobriu-se que alunos pertencentes a uma cultura alta não precisariam de informações tão pormenorizadas para perceberem a mensagem transmitida por um falante de outra língua, mas, e pelo contrário, falantes de uma cultura considerada baixa teriam de ter uma maior explicação da mensagem de forma a não haver equívocos na informação transmitida. Hall defende que numa sociedade as pessoas estão expostas a um processo comunicativo pautado por conflitos e equívocos, e isso ocorre porque se tem a liberdade de escolha das ações, caracterizadas de um modo mais emotivo ou não, pois são as formas de pensar, agir e sentir aceites pelos indivíduos inseridos numa determinada cultura que lhes permitirá a aproximação ou o afastamento entre si. Por isso, o ensino de uma língua também deverá conter aspetos de uma cultura e sociedade.

1.2.1 A Abordagem Comunicativa

Após o declínio do que poderemos chamar de audiolinguismo, iniciou-se um período de adaptações, inovações e experiências promovidas pela novidade de pensamento, vinda da psicologia e da própria linguística. Nos fins da década de 70, o desafio para encontrar uma teoria de ensino de línguas mais eficaz deu origem a vários métodos alternativos inspirados em pressupostos teóricos vários (Sugestologia de Lozanov, Método de Curran ou aprendizagem por aconselhamento, método silencioso de Gattegno, o método de Asher – Total Physical Response). Por fim, um conjunto de ideias

a que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa começou a ganhar relevância. Surgida na Europa, a abordagem comunicativa, já sustentava a ideia de que a língua *é um conjunto de eventos comunicativos* (Leffa, 2008:19) e tinha como preocupação o uso que o aluno faz da e com a língua, pois defende que ensinar uma língua estrangeira *é mais do que informar sobre o funcionamento da língua: é educar para abrir novos horizontes culturais para o aprendiz, é possibilitar-lhe caminhar na nova cultura com menos estranhamento e mais conforto*. (Nóbrega, 2010:6)

São assim revistos o papel de professor e aluno, as exigências para o professor de língua estrangeira são maiores, quer em termos de escolha e produção de materiais como ao nível da avaliação, agora mais complexa.

O ensino das línguas vivas começa a ser pensado para responder às necessidades comunicativas do indivíduo e com base na premissa de que a aprendizagem de línguas estrangeiras não deveria ser apenas uma aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também a aquisição de conhecimentos socioculturais e pragmáticos da língua em estudo, para um uso real da língua, pois esta é agora vista como um instrumento de interação interpessoal e intercultural. A didática das línguas estrangeiras começa a ter uma abordagem mais comunicativa, onde o professor deve ter como principal objetivo, a par das competências gerais, o desenvolvimento das competências comunicativas dos seus alunos, tendo de *transmitir as regras gramaticais da língua alvo colocando-as ao serviço da comunicação, [...] adaptando os conteúdos de acordo com o factor tempo e com as necessidades do público aprendente*. (Tavares, 2008:51).

Ao dar-se importância à função social da língua e ao valorizar-se a necessidade e a capacidade comunicativa do aprendente surge um novo paradigma didático, o da Abordagem Comunicativa.

Este novo modelo surge nos anos 70, a partir, sobretudo, das reflexões do sociolinguista Hymes, que vê a aprendizagem de uma língua estrangeira não apenas como o seu conhecimento gramatical e lexical, mas também como a capacidade de o usar em determinado contexto social, ou seja um conhecimento extralinguístico, um saber pragmático que se adequa às convenções enunciativas de uma sociedade. Para este autor, saber comunicar é ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (saudação, despedida, pedido de informação/permissão...) e conforme a situação de comunicação (status, grau de formalidade...). Para conceptualizar esse saber extralinguístico Hymes propõe o conceito de competência comunicativa:

Since it excluded any reference to the social context of language, it was necessary to invent a new field called sociolinguistics and a new kind of competence called “communicative competence” to go with it (Hymes 1971). (Halliday, 2002: 10)

A competência comunicativa alia a competência sociolinguística à competência gramatical, sendo essa competência comunicativa um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias a qualquer aprendente que queira dominar uma língua estrangeira. Esta nova competência corresponde, assim, ao conhecimento das normas e regras da gramática e ao conhecimento das normas e regras do uso da língua num contexto social específico, saber como falar, quando não falar, com quem, de que forma interpelar o outro, etc. De referir que o termo competência passou a referir-se também e naquele momento à capacidade de usar, facto que revela um corte com a separação entre competência e desempenho de Chomsky.

Mais tarde, em 1980, Canale e Swain reveem e fortalecem a teoria de Hymes, fornecendo um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de competência. Este modelo teórico, revisto em 1983 por Canale, representou um avanço tanto no ensino-aprendizagem como na avaliação de uma L2/LE e é constituído por 4 tipos de competência: a) gramatical, que implica o conhecimento e domínio do código linguístico; b) estratégica, que implica o conhecimento e uso de estratégias para reagir ao inesperado no processo de comunicação; c) sociolinguística, que regula o uso e correção da língua consoante os contextos sociais em que as interações acontecem; d) discursiva, que implica a capacidade que o falante/escritor e ouvinte/leitor possui para organizar/perceber frases em sequência, de modo a produzir/entender discursos coerentes. Mas, ao contrário de Hymes, estes dois autores defendem a existência de uma diferença entre competência comunicativa e *performance* comunicativa. Na teorização de Canale e Swain, a competência comunicativa refere-se ao conhecimento, enquanto a *performance* comunicativa diz respeito ao uso, à capacidade de “usar”, ao desempenho do falante, já defendida por Hymes:

(...) the fundamental theoretical distinction that we have accepted between communicative competence and performance suggests that communicative testing must be devoted not only to what the learner knows about the second language and about how use it (competence) but also to what extent the learner is able to actually demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance). (Canale & Swain, 1980:34)

Estes e outros contributos nesta linha de teorização irão servir de base aos pressupostos postulados em 2001 pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR), que vê a aprendizagem e o uso de uma língua como um processo complexo que varia em função do contexto:

(...) uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECR, 2001:29)

Com estes princípios percebe-se que o ensino de uma língua estrangeira é agora orientado para a ação, sendo o objetivo primordial o de tornar o aprendente da língua um comunicador eficaz em diversos contextos, orientados por competências gerais. Segundo o QECR (2001: 31-33), as competências gerais dos utilizadores da língua são o *conhecimento declarativo (saber)*, o conhecimento do mundo, consciência intercultural; as *capacidades e competência de realização (saber-fazer)*, capacidades sociais e da vida diária; a *competência existencial (saber-ser e saber-estar)*, os valores, atitudes e personalidade de cada um; e a *competência de aprendizagem (saber-aprender)*, a qual se refere à capacidade de aprendizagem do aprendente.

Convém referir que o Quadro Europeu Comum de Referência foi criado para dar resposta à problemática do ensino-aprendizagem das línguas vivas tão díspar nos programas, nos métodos, nos testes e na própria formação de professores nos diversos países. Por isso, o QECR teve como fim a descrição tão exaustiva quanto possível do que o aprendente tem de realizar para aceder ao domínio de uma língua.

(...) uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc, na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais são os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma cultura. (...) (QECR, 2001: 19)

Com esta definição sublinha-se uma nova abertura na política de ensino de uma língua, aliada ao ensino da cultura do país da língua-alvo. Como referido, a globalização obrigou e obriga à aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também, e ao mesmo tempo, provocou e provoca a partilha de diversas culturas e a uma nova forma de ver o mundo e o outro, assim sendo a língua é então vista como veículo de expressão cultural e é fundamental que o aprendente tenha direito a uma aprendizagem que lhe forneça uma capacidade comunicativa e, paralelamente, uma competência intercultural. Quanto a esta última competência, a intercultural, Byram (1997) defende que esta apenas é adquirida através de determinados saberes como atitudes, *knowledge* – dos grupos sociais, compreendendo e agindo de acordo com as convenções da sociedade alvo; *skills of interpreting and relating* – maior compreensão da cultura-alvo, relacionando-a com a própria cultura; *skills of discovery and interaction* – aquisição de novos conhecimentos das práticas culturais e capacidade de articular conhecimentos em situações reais de comunicação; *attitudes* – uma disponibilidade para uma maior tolerância, bem como a relativização do Eu, pressupondo, do mesmo modo, a valorização do Outro; *critical cultural awareness/political education* – capacidade de aferir, de forma crítica, práticas e produtos culturais, inerentes ao próprio país e dos Outros. Com isto percebe-se que o ensino das línguas vivas deverá centrar-se não só na aprendizagem linguística, mas também na transmissão de valores culturais inerentes a uma língua. Assim o ensino deverá e terá de ser capaz de formar cidadãos plurilingues que promovam o diálogo entre diferentes culturas.

A teorização da abordagem comunicativa levou a uma grande mudança no modo de olhar a aula, o espaço de ensino e os papéis do professor e do aluno. Mas uma das grandes alterações é o documento em si, a defesa de que o material deve ser autêntico. Nessa autenticidade e na sociedade de hoje é impossível que o documento não tenha a imagem associada, e é, por isso, para além de autêntico, também multimodal. Se os documentos passam a ser autênticos, os documentos de publicidade são riquíssimos, pois têm a imagem, que ajuda a ler o texto, e têm o texto, que pode ser fácil ou difícil mas que se completa através da imagem.

No próprio QECR está presente a apologia do material autêntico como material a utilizar no ensino-aprendizagem de uma língua. É exemplo disso o capítulo 6, intitulado “Aprendizagem e ensino das línguas”, onde se coloca a questão *De um modo geral, de*

que forma se espera que um aprendente aprenda uma língua segunda ou estrangeira (L2)? (2001: 200), seguida de várias soluções, das quais destaco a alínea a):

a) por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas: (...) v) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.) (...) (QECR, 2001: 200)

À ideia de Hall (1988), como já referido nesta secção, “cultura é comunicação”, alia-se a ideia de que “publicidade é cultura”, aspeto que será desenvolvido na secção seguinte.

De referir ainda que, para além da abordagem comunicativa, surgiram, já numa perspetiva pós-abordagem comunicativa, mas com pontos de contacto com esta, três abordagens. São elas a Abordagem Baseada em Género (ABG), a Abordagem Lexical (AL) e a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT). Estas três abordagens, à semelhança da Abordagem Comunicativa, trabalham a língua e constroem todo o processo de ensino-aprendizagem tendo como princípio geral comum a aquisição e o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

É comum a estas abordagens a perspetiva de que os documentos de ensino deverão ser autênticos; ou seja, retirados do mundo real da comunicação no interior da cultura visada. Entre estes documentos, avultam os documentos publicitários que estão no âmago desta dissertação e que serão objeto de reflexão na próxima secção.

1.3. Publicidade

No mundo contemporâneo, a publicidade está onnipresente. Como Volli refere: *a publicidade goza de ubiquidade* (2003:15), faz parte do nosso quotidiano e é, talvez, uma das linguagens de sedução mais ativas e eficazes dos nossos dias. Seduzir é uma estratégia da publicidade, assim como a persuasão, e ambas atuam ao nível da emoção e do consciente. Diariamente, somos invadidos por muitas e diversas mensagens publicitárias que nos tentam seduzir e persuadir e a elas nos rendemos em inúmeras ocasiões, quase sempre sem nos apercebermos e muito mais frequentemente do que pensamos. A publicidade recorre a elementos de persuasão, como informações e verdades, as quais são, contudo, manipuladas para poderem ir ao encontro dos interesses de quem anuncia. Segundo Volli, o discurso publicitário é sedutor na medida em que é

capaz de nos deslocar de nós mesmos e induzir-nos a fazer algo que não pretendíamos, através da simpatia ou beleza, de argumentos racionais ou de divertimento. (2003: 41)

O texto publicitário não é um texto aberto dirigido a um leitor indeterminado. Antes de um produto ser publicitado, há previamente um estudo de mercado que elege um público-alvo específico. Esse público-alvo específico é um público ideológico particular que, para além de decodificar a ideologia que lhe é apresentada no discurso publicitário, colabora na construção de sentidos nesse mesmo discurso.

A ideologia por detrás de um anúncio é convocada neste processo de significação sem que muitas vezes os elementos do público-alvo tenham disso consciência, pois a publicidade espelha, não só, sistemas de referência, como também *molda[m] o imaginário coletivo, instituindo-se, atualmente, num dos mais influentes meios de socialização existentes.* (Pinto, 1997: 37). Por esta razão, Kress define discurso como *uma posição na e em relação à vida, um enformar de uma maneira de estar no mundo, de formas de ser e de conhecer.* (Kress, 2010: 69).

Pinto (1997), sintetiza a sua visão sobre o texto publicitário do seguinte modo:

Um discurso que comunica subliminarmente connosco, adivinha os nossos mais secretos desejos e desperta os nossos impulsos mais básicos: a vaidade, o amor-próprio, a sensibilidade, a simpatia, o amor, a ambição, a economia, a sexualidade... Um discurso que tenta identificar-se connosco, encaixando no nosso universo de valores. (...). (Pinto, 1997: 193)

Consequentemente, o texto publicitário é um instrumento essencial para ver as grandes mutações da vida social operadas ao longo do tempo, como a alteração do papel da mulher na sociedade, o racismo, a luta contra o racismo, ou até a valorização de certos produtos que hoje em dia são considerados negativos. Exemplo disso são os anúncios que abaixo se apresentam.

as Figuras 1 e 2, o passado e o presente confrontam-se na representação da figura feminina na publicidade. A primeira imagem anuncia a marca de eletrodomésticos *Kenwood* fazendo a apologia da mulher submissa e dependente do marido, um papel social em vigor há cerca de 40 anos, muito diferente daquilo que se prefigura socialmente para as mulheres dos dias de hoje, como sugere a publicidade da marca *Smart* na Figura 2, em que o alvo da mensagem são mulheres independentes que conduzem e viajam.

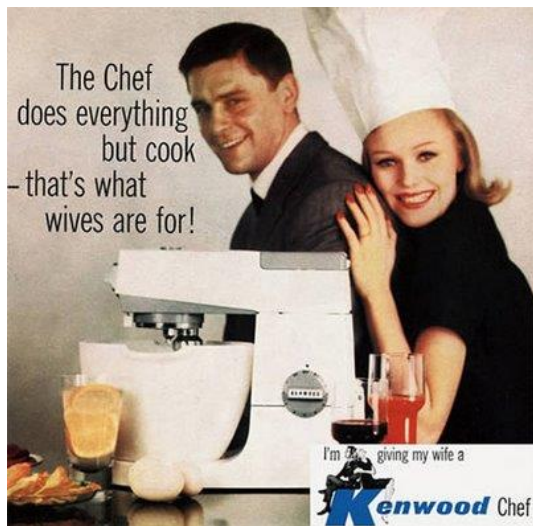


Figura 1: Publicidade à marca *Kenwood*



Figura 2: Publicidade à marca *Smart*

No caso da Figura 3, temos um anúncio de 1935 que promove as tintas *Elliott's Paint & Varnish Co* a partir de uma situação que, nos dias de hoje, seria classificada como extremamente racista. Num sentido inverso, na Figura 4, temos uma imagem da marca *Benetton*, na qual os preconceitos racistas são confrontados e, desse modo, permitem a construção da mensagem comercial de tolerância e universalismo que esta marca pretende criar junto dos potenciais clientes.

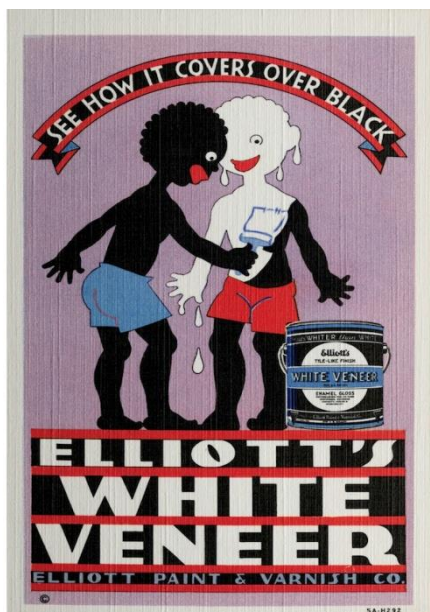


Figura 3: Publicidade à marca *Elliott's White Veneer*



Figura 4: Publicidade à marca *Benetton*

Um anúncio a publicitar algo como o da Figura 5 é impensável hoje em dia, sobretudo pela presença de um argumento de autoridade, a recomendação de um médico.

Hoje, pelo contrário, o discurso é completamente diferente. Existem cada vez mais campanhas de sensibilização em que a máxima é “Fumar Mata”, escrita nos próprios maços de tabaco (Fig. 6).



Figura 5: Publicidade à marca *Viceroy*s



Figura 6: Publicidade institucional contra o tabaco

A publicidade funciona como uma entidade de integração cultural e social, dado ser veículo de padrões culturais, sociais e estéticos, ditando subliminarmente regras que cerceiam, no limite, comportamentos e atitudes. Simultaneamente, promove produtos que servem as nossas necessidades básicas e promove uma satisfação de pertença social pela aquisição partilhada de padrões: gostaríamos de ter um determinado telemóvel, carro ou relógio não só porque é tecnologicamente bom, mas também porque nos identificamos com a figura humana admirada pela sociedade à qual a publicidade associou esse bem, isto porque aceitação e prestígio são também bens indispensáveis na vida em sociedade. Sendo assim, possuir determinado produto é sinónimo de bem-estar e êxito. É exemplo disso o anúncio da *TagHeuer* (Fig. 7), que tem como modelo o ator Leonardo DiCaprio.



Figura 7: Publicidade à marca *TagHeuer*

Os produtos *per se* não têm uma identidade, todo o processo semiótico da publicidade é que irá atribuir um carácter simbólico ao produto. Há todo um trabalho de bastidores por parte do publicitário, o qual terá de se munir de ferramentas para que o seu discurso publicitário potencie a compra e leve o comprador a agir.

Os anúncios criam e mostram um mundo perfeito e ideal¹, apelam à comunicação, à socialização, e parecem ter personalidade: ou são elegantes, ou são alegres, ou são dinâmicos, ou são calmos, ou são cúmplices, ou são tradicionais, ou são modernos; e nós, sujeitos ideológicos inseridos numa sociedade com determinada cultura, identificamo-nos mais com uns do que com outros. Geralmente, a título de exemplo, os anúncios de bebidas alcoólicas apelam à socialização, ao bem-estar, aos momentos relaxantes entre amigos, como é o caso do anúncio da cerveja *Superbock* (Fig. 8).



Figura 8: Publicidade à marca *Superbock*

Muitas vezes, mais do que pelas boas características, o produto publicitado vale pela sua imagem, pelo seu valor simbólico, pelo ideal que projeta na vida do consumidor. Essa imagem projeta um “tu” querendo atingir múltiplos “tus”, pois, como já referi, a publicidade, para além de ser um discurso de sedução, é também um discurso persuasivo, sendo dirigista, umas vezes de uma forma camuflada, outras vezes de uma forma direta. No entanto, ao contrário do que podíamos observar há algumas décadas, o destinatário da comunicação não é mais um sujeito passivo, isto porque nos vários suportes publicitários o potencial consumidor pode controlar a informação recebida. Por exemplo, temos o poder de escolha com comando da televisão, escolhemos programas, saltamos muitas vezes os anúncios, na rádio *idem*, no jornal mudamos de página, etc... Isto acontece porque, como Volli refere, o anúncio publicitário é quase sempre incómodo por, na

¹ Neste trabalho de dissertação faz-se referência à publicidade comercial e não à publicidade institucional, à exceção da Figura 6 (tabaco), que serve para ilustrar uma mudança social flagrante.

maioria das vezes, *ser imposto* (2003:30). Para além de ser muitas vezes uma imposição, é também *um texto anexo, hóspede de diferentes suportes* (Volli, 2003:29), como, por exemplo, o primeiro anúncio da televisão estrategicamente colocado no início do intervalo do nosso programa favorito ou a marcar o seu fim, o anúncio que corta por breves instantes um relato de futebol na rádio, o anúncio que aparece no meio de uma reportagem num jornal ou numa revista.

Importa também referir que, embora seja dirigido a um público específico e com objetivos muito precisos, o discurso publicitário permite diferentes leituras de um mesmo anúncio, as quais dependem dos nossos sistemas de conhecimento, do espaço civilizacional, geográfico e cultural em que se insere tanto o construtor do anúncio como quem o lê. Deste modo, o discurso publicitário constrói identidades e, ao mesmo tempo, é uma espécie de espelho da sociedade, na qual se podem ler os seus valores, as suas crenças, as suas atitudes, as suas convenções, os seus ideais, os seus tabus, as suas tradições e toda a sua cultura instituída. Neste sentido, a publicidade é construída socialmente, mas também ajuda a construir novas identidades, pois promove padrões de comportamentos.

Este carácter criativo da publicidade implica também que o discurso publicitário viva e sobreviva numa constante inovação, exigida por estarmos numa sociedade consumista, onde impera a lei da concorrência e onde há uma panóplia de marcas concorrentes para uma mesma categoria de produto. Neste contexto, e devido à *multitude de mensagens publicitárias que o homem moderno recebe diariamente* (Lampreia: 1995: 52), os publicitários têm a missão de construir anúncios que apelem a todos os sentidos, lançando mão dos mais variados recursos para fazer com que o público veja, reconheça e se identifique com o que a imagem está a publicitar. Verifica-se, pois, mais do que uma disputa de marcas, uma disputa de perceções e de sentidos. O que interessa é captar a atenção com diferentes modos, som ou imagem chocante, por exemplo. Isto porque, como salienta Volli, *a publicidade, no mundo em que vivemos, supera a arte e até a moda, não só em difusão e riqueza de meios e canais, como também em velocidade*. (2003:7). A riqueza da função do discurso publicitário reside também no facto de conseguir representar o verbal e o não-verbal, o silêncio e o ruído, o dito e o não dito, o real e o imaginário. Na figura abaixo apresentada (Fig. 9), um anúncio a publicitar a marca *Optimus*, consegue-se perceber que os participantes estão a dançar ao som de uma música.

modos oferecem, pois, diferentes potenciais para criar significados (Kress, 2010: 83), aquilo a Kress denomina como *affordance*.

Por outro lado, a existência de diferentes modos semióticos permite a utilização concomitante de alguns dos seus recursos para a produção de significado. Dito de outra forma, podemos recorrer a imagens e a texto escrito para comunicar significados numa mesma mensagem, prática a que os seres humanos têm recorrido desde há muito tempo. Apesar de não ser um fenómeno recente, a combinação, articulação e uso de vários modos semióticos de várias linguagens na comunicação tem vindo a acentuar-se e a tornar-se mais complexa. Atualmente, na cultura ocidental e na era da tecnologia, raramente os textos não são *multimodais*, o que habilita a expressão de “nova literacia do visual” chancelada por Kress e van Leeuwen.

No seguimento destas mudanças na literacia das sociedades contemporâneas surgiu na Semiótica Social – o estudo dos sistemas semióticos humanos – uma abordagem teórica interdisciplinar designada por *Multimodalidade*, a partir da qual se perspetiva a comunicação e as representações de significados tendo em conta a utilização de diferentes modos semióticos. Além de apontar a existência de diferentes modos semióticos, a Multimodalidade assume que o uso desses recursos deriva de escolhas feitas pelos falantes, que procedem à seleção e configuração desses modos de acordo com os seus objetivos comunicativos; assume também que esses recursos são enformados socialmente e que mudam ao longo do tempo por influência de vários fatores como, por exemplo, a tecnologia.

A abordagem semiótica social da multimodalidade tenta entender o quanto um modo semiótico está apto a representar determinada mensagem no processo de comunicação que ocorre em determinado contexto (Kress, 2010:16). Note-se que, nesta perspetiva da comunicação humana, ganha também importância a forma como os modos funcionam em conjunto, se complementam na produção do significado. Para Kress e van Leeuwen, os textos multimodais são capazes de produzir significado em múltiplas articulações:

The traditional linguistic account is one in which meaning is made once, so to speech. By contrast, we see the multimodal resources which are available in a culture used to make meanings in any and every sign, at every level, and in any mode. Where traditional linguistics had defined language as a system that worked through double articulation, where a message was an articulation

as a form and a meaning, we see multimodal texts as making meaning in multiple articulations. (Kress & van Leeuwen, 2001: 4)

Os elementos não-verbais estão, pois, tão presentes nos textos quanto os verbais, porém, representam diferentes significações que, muitas vezes, escapam à capacidade interpretativa dos leitores. Kress e van Leeuwen sublinham a pouca importância dada à leitura de textos visuais na escola, facto que é causa e consequência para que as imagens sejam, em regra, consideradas como um meio de comunicação menos especializado do que o verbal. Esta situação, propõem os mesmos autores, terá de ser ultrapassada através de uma alfabetização visual, condição *sine qua non* a própria capacidade dos cidadãos agirem na sociedade contemporânea ficará comprometida.

We believe that visual communication is coming to be less and less the domain of specialists, and more and more crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to more formal, normative teaching. Not being 'visually literate' will begin to attract social sanctions. 'Visual literacy' will begin to be a matter of survival, especially in the workplace. (Kress & van Leeuwen, 2006: 3)

Dentro desta linha de pensamento, os autores defendem que tal como para interpretar os textos verbais usamos uma gramática específica, também para ler e interpretar os textos visuais é necessário o conhecimento de regras e estruturas que constroem uma imagem, o que implica, necessariamente, uma aprendizagem. De referir que, já há mais de 40 anos, Dondis, na sua obra *A Primer of Visual Literacy* (1973), chamava a atenção para este facto:

Of all the means of human communication, the visual alone has no regimen, no methodology, no single system with prescribed guidelines for either expression or understanding of visual methods. Why, when we want it and need it so much, does visual literacy elude us? Obviously, a new approach must be evolved to solve this dilemma. (Dondis, 1973:11)

A capacidade de interpretação de imagens é denominada por Royce como competência comunicativa multimodal (Royce, 2007) e pode ser vista como uma elaboração da proposta de Hymes do conceito de competência comunicativa. Integrando as mudanças tecnológicas operadas nas últimas décadas, este conceito apresenta a ideia de que a competência de um aprendente diz respeito à capacidade de entender e interpretar textos que combinam possíveis significados entre vários modos semióticos.

Não surpreende, por isso, a relevância desta abordagem, sobretudo com as mudanças tecnológicas verificadas nas últimas décadas onde imagem e som ganharam uma dimensão semiótica incomparável àquela que tinham antes. A invenção, por exemplo, da digitalização de imagens ou da televisão teve uma interferência decisiva, sendo certo que a tendência dos próximos anos é a produção de uma paisagem semiótica cada vez mais multimodal, com a publicidade em particular destaque, como foi visto anteriormente. Por isso, o desenvolvimento de uma literacia visual é imprescindível nos nossos dias ou, à falta dessa mudança no paradigma do ensino, é necessário que os docentes aprendam a ler esses textos de maneira adequada, de modo a conseguirem guiar os seus alunos na leitura de textos multimodais. Um possível modelo para fornecer as ferramentas necessárias para essa leitura é a *Gramática do Design Visual* proposta por Kress e Van Leeuwen, cujas categorias serão apresentadas em detalhe no próximo capítulo.

Capítulo 2

A Gramática do *Design* Visual

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até à época moderna.

Martine Joly (1994: 18)

Como já foi referido no capítulo anterior, a presença de imagens no quotidiano é de tal modo significativa que o próprio conceito de texto deixou praticamente de fazer sentido se dele se excluir o elemento multimodal. Esta realidade, presente na grande maioria dos campos e atividades sociocomunicativas em que o ser humano se envolve, leva a que os textos devam ser lidos e interpretados de uma forma que conjugue todos os modos semióticos neles presentes. A hegemonia da expressão “palavra é poder” foi ultrapassada, até certo ponto, pela expressão “uma imagem vale mil palavras”. Neste capítulo irei apresentar, de uma forma simplificada, as categorias da Gramática do *Design* Visual presentes na obra *Reading Images: the Grammar of Visual Design*, de Kress e van Leeuwen (2006).

Estes autores, partindo da identificação de um largo conjunto de recursos semióticos que alimentam a profusão de signos visuais presentes nos textos

contemporâneos, propõem o desenvolvimento de um método de análise que permite verificar como estes recursos reproduzem e constroem significados em sociedade. Este esforço conceptual resultou numa proposta de metodologia analítica cujo objeto é a comunicação visual, ou seja, os textos multimodais das culturas ocidentais. Esta grelha analítica foi designada por Gramática do *Design Visual*.

Ao contrário da gramática dita tradicional, que estuda as formas gramaticais isoladamente e é vista como um conjunto de regras para a descrição do comportamento verbal, a Gramática do *Design Visual* trabalha um conjunto de recursos semióticos socialmente construídos que, por sua vez, constroem significados integrados.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a linguagem visual, à semelhança da verbal (por serem ambas socialmente construídas e igualmente semióticas), possui as seguintes propriedades:

- a) representa o mundo concreta e abstratamente;
- b) produz conhecimento, formas de pensar e de agir no e com o mundo;
- c) é contruída ideologicamente;
- d) possui sentidos que direcionam e promovem comportamentos;
- e) tem um papel na construção de identidades, de valores, de crenças e da própria realidade.

A gramática do *design* visual baseia-se em dois princípios: o primeiro é o de que a dimensão social serve para entender o processo e a estrutura da linguagem; o segundo é o de que nenhum modo semiótico deve ser estudado isoladamente, pois o significado resulta da combinação dos vários modos semióticos.

Os autores proponentes defendem que o signo não é apenas uma união pré-existente de um significante e de um significado; consideram que a forma e sentido são até certo ponto independentes um do outro, mas dependentes de quem produz e do contexto onde é produzido. O enfoque, por tal, deixa de ser apenas o signo e passa a ser o processo de produção do signo (*sign-maker*).

This means that in social semiotics the sign is not the pre-existing conjunction of a signifier and a signified, a ready-made sign to be recognized, chosen and used as it is, in the way that signs are usually thought to be 'available for use' in 'semiology'. Rather we focus on the process of sign-making, in which the signifier (the form) and the signified (the meaning) are relatively independent of each other until they are brought together by the sign-maker in a newly made sign. (Kress & van Leeuwen, 2006: 8)

Ao contrário do signo linguístico que é entendido geralmente como arbitrário, o signo, aqui, é entendido, pois, como sendo motivado. É neste processo que está presente a opção, por parte do indivíduo/produtor, do melhor modo semiótico, ou dos melhores modos semióticos, para produzir significado num contexto social específico.

A gramática do *design* visual, ao basear-se na premissa de que a produção de signos está relacionada com os meios formais de comunicação e representação existentes na sociedade, encara, portanto, todas as formas de significação como atividades sociais afetadas pela política e pelas estruturas de poder que influenciam, por sua vez, as instituições sociais em que os textos são produzidos. O modo como se usa a linguagem é uma consequência da sua relação com a estrutura social, política, económica e ideológica da sociedade. Nesta dinâmica de construção do significado, a linguagem irá depender do indivíduo que a cria e do indivíduo que a lê:

Communication requires that participants make their messages maximally understandable in a particular context. They therefore choose forms of expression which they believe to be maximally transparent to other participants. On the other hand, communication takes place in social structures which are inevitably marked by power differences, and this affects how each participant understands the notion of “maximal understanding” (...). Representation requires that sign-makers choose forms for the expression of what they have in mind, forms which they see as most apt and plausible in the given context. (...) This applies also to the interest of the social institutions within which messages are produced, and there it takes the form of the (histories of) conventions and constraints. (Kress & van Leeuwen, 2006: 13)

2.1. Participantes individuais e coletivos

Para analisar imagens, Kress e van Leeuwen (2006) propõem as categorias de participante (s) representado(s) e participante(s) interativo(s), doravante PR e PI.:

(...) it points to the relational characteristic of ‘participant in something’; and it draws attention to the fact that there are two types of participant involved in every semiotic act, interactive participants and represented participants. (Kress & van Leeuwen, 2006: 47- 48)

O primeiro termo (PR) refere-se aos participantes presentes no texto, quer sejam pessoas, coisas ou lugares; o segundo termo (PI) refere-se aos participantes que comunicam entre si através do texto, i.e. o produtor e o leitor/observador da imagem. Kress e van Leeuwen chamam de *viewer* a este leitor/observador.

Nas imagens, podem ocorrer representações de pessoas, lugares ou coisas de maneira individual ou em grupo (participantes), produzindo diferenças na forma como são representados. Retratar pessoas sozinhas torna possível especificá-las, identificá-las e humanizá-las; no entanto, se as pessoas aparecem num grupo ou em multidões, tendem a parecer homogeneizadas, não sendo a sua individualização a primeira operação de leitura. As representações visuais de pessoas podem também ser categorizadas, independentemente de serem individualizadas ou em grupo, pois a categorização visual também se faz ao nível cultural e/ou biológico. A categorização cultural é, em regra, construída através de atributos padronizados de roupa, estilo de cabelo, adorno corporal, etc. Essas representações podem indicar o nível socioeconómico dos indivíduos, ou de grupos. Na figura abaixo (Fig. 10) está presente a publicidade ao perfume *Channel n.º 5*, símbolo de elegância e sofisticação, assim como é símbolo de elegância e sofisticação a atriz Nicole Kidman. Já a categorização biológica, Figura 11, é realizada através de características físicas estereotipadas e tal categorização pode revelar conotações tanto positivas como negativas, representando estereótipos étnicos ou, ainda, racistas. É exemplo disto a famosa marca *Benetton* (Fig. 11), conhecida pelas suas campanhas antirracistas.



Figura 10: Caracterização cultural no anúncio da *Channel n.º5*



Figura 11: Caracterização biológica no anúncio da *Benetton*

Quando os participantes e objetos representados são portadores de significado, é possível observar significados visuais produzidos através de objetos salientes, associações convencionais a valores simbólicos, cores, poses, etc, recaindo a atenção naquilo que a pessoa é, pois o indivíduo tem um significado próprio que, aliado aos

atributos que suporta, produz significado que se integra no discurso das práticas sociais, num espaço e tempo institucionalizado, anteriormente mencionado. No anúncio abaixo (Fig. 12), por exemplo, a marca *Nespresso* está omissa, bastando a presença do ator George Clooney, representante da marca, a segurar uma chávena com café.

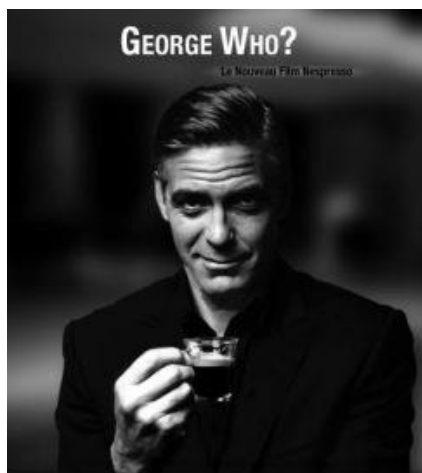
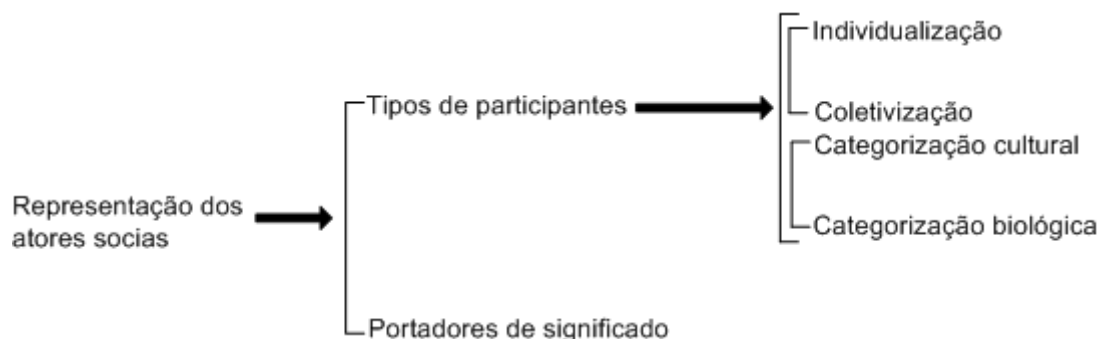


Figura 12: Participante portador de significado no anúncio da marca *Nespresso*

O Esquema 1 apresentado abaixo resume a rede de sistemas através da qual podem ser realizados os tipos de representação de atores sociais em imagens:



Esquema 1: Sistema de representação de atores sociais. Adaptado de Machin (2007: 118-128)

2.2. Os três tipos de significado

Como mencionei no capítulo anterior, na perspetiva da linguística sistémico-funcional, em que se inspira a teorização da GDV, o texto é uma entidade sociossemiótica multifuncional organizada segundo objetivos comunicativos específicos num determinado contexto. A linguagem, pelo seu lado, é concebida como sendo sempre realizada para comunicar, simultaneamente, três tipos de significado associados a três propósitos comunicativos principais que Halliday designou por Metafunções:

A metafunção **ideacional**, relacionada com o tipo de ação representado, a **interpessoal**, ligada ao tipo de relação estabelecida entre os participantes, e a metafunção **textual**, relacionada com o modo como o texto se organiza, organizando os recursos das anteriores duas metafunções. Kress e van Leeuwen (2006) adotam a noção teórica das metafunções hallidayanas na proposta que fazem da análise de textos multimodais, com as adequações necessárias ao modo semiótico visual.

Assim sendo, as metafunções ideacional, interpessoal e textual passam a ser referidas pelos autores por significados **representacionais**, que revelam a ideia ou atividade realizada pelos participantes representados na imagem; **interativos**, que descrevem o tipo de interação estabelecida entre os participantes, os observadores e os produtores da imagem, e **composicionais**, que constroem a coerência e a coesão entre os elementos informacionais da imagem, respetivamente. No Quadro 1 abaixo está patente uma síntese das metafunções de Halliday e a adaptação à GDV proposta por Kress & van Leeuwen (2006).

Halliday (GSF)	Kress e van Leeuwen (GDV)
Metafunção Ideacional Representação das experiências do mundo através da linguagem.	Significados Representacionais Referem-se às relações entre pessoas, lugares e coisas presentes numa imagem.
Metafunção Interpessoal Estratégias de aproximação e/ou afastamento para com o leitor.	Significados Interativos Referem-se à interação estabelecida entre o Participante Representado na imagem e Participante Interativo, o observador.
Metafunção Textual Modos de organização do texto.	Significados Composicionais Referem-se à distribuição dos elementos no espaço visual.

Quadro 1: Adaptação das metafunções de Halliday à GDV de Kress & van Leeuwen

Os três tipos de significado merecem, na próxima secção algum detalhe, de forma a se entender melhor as propostas dos autores.

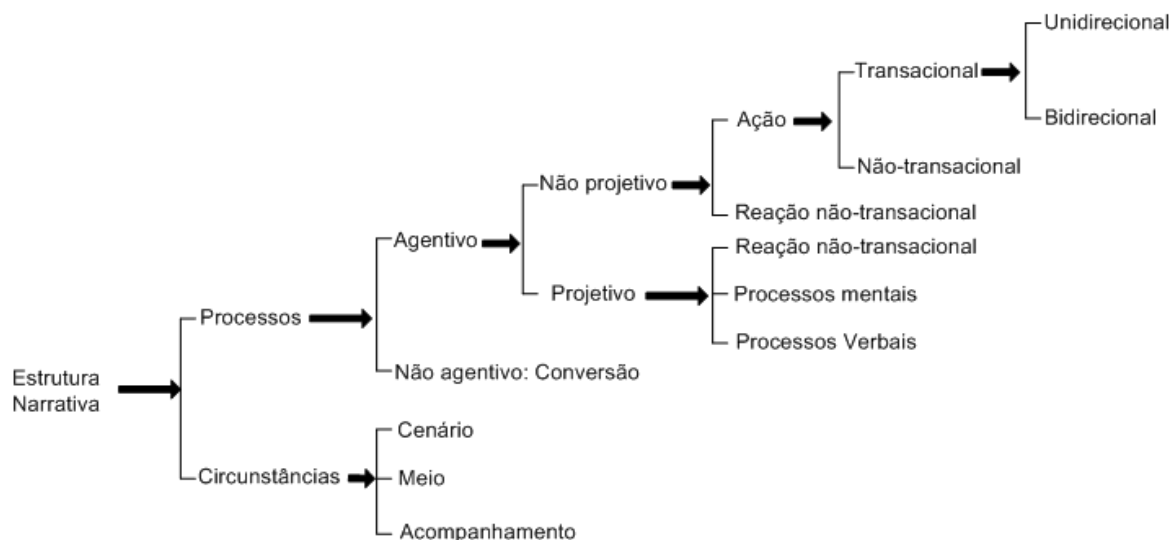
2.2.1. Significados Representacionais

Os significados representacionais são organizados por três elementos: participantes, já referidos no ponto anterior, processos, que são realizados através de vetores – um vetor é uma linha visível ou não, que representa a relação entre participantes e objetos – e circunstâncias. No estudo dos significados representacionais, são concebidas duas estruturas, de acordo com a sua natureza intrínseca: estrutura narrativa e estrutura

conceptual. A estrutura narrativa representa ações, enquanto a conceptual se refere à simbologia do que é representado. Kress e van Leeuwen ressaltam que estas estruturas não são fixas, pois, à semelhança da linguagem verbal as imagens podem ser simples ou complexas, objetivas e subjetivas.

2.2.1.1. Estrutura Narrativa

A Estrutura Narrativa realiza-se através de vetores, cuja interpretação depende dos vários fatores em presença. Os vetores podem ser corpos, membros ou ferramentas. Kress e van Leeuwen consideram que o que na linguagem verbal é dado pelos verbos de ação, na imagem é realizado por vetores. Podem-se, à semelhança dos processos verbais, distinguir cinco tipos de processos narrativos, a saber, de ação, reacionais, de fala (verbais), mentais e de conversão. Por causa ausência de participantes, os autores não colocam o simbolismo geométrico juntamente com os cinco processos referidos, mas fazem-lhe referência devido à existência de vetores. No esquema 2 é apresentado o sistema da Estrutura Narrativa adaptado de Kress & van Leeuwen (2006: 74), que se divide em a) Processos e b) Circunstâncias.



Esquema 2: Estrutura Narrativa. Adaptado de Kress & van Leeuwen (2006: 74)

a) Processos

Nos processos de ação, retomando a terminologia da GSF, o Ator é o participante de quem parte o vetor e, nalguns casos, é, ele mesmo, o vetor. O Ator é o participante mais saliente nas imagens devido ao seu tamanho, posição, cor ou contraste com um segundo plano. Quando na estrutura narrativa há apenas um participante, ou quando não existem vetores que configurem uma ação, o processo é designado de não-transacional.

Tome-se como referência o anúncio da *EDP* (Fig. 14), em que temos como participantes as duas figuras humanas (jovens de ambos os sexos), não havendo, porém, vetores que configurem uma ação. Nesta medida, não se trata de uma ação transacional, pois não há uma Meta, nem interação propriamente dita; os participantes apenas descansam, para usar uma linguagem não técnica. Ao contrário, o anúncio da *Água Fastio* (Fig. 13) configura uma ação transacional, em que o participante humano (a jovem) realiza um processo, ação (de beber) que tem como Meta o participante não-humano, a água.



Figura 13: Processo de ação transacional no anúncio da *Água Fastio*



Figura 14: Processo de ação não-transacional no anúncio da *EDP*

Kress e van Leeuwen (2006: 66) distinguem, na categoria de processos de ação transacionais, dois tipos de participação; a saber, processos unidirecionais como os até agora exemplificados e, bidirecionais, em que cada PR desempenha tanto o papel de Ator como de Meta. Neste duplo papel bidirecional, os participantes designam-se por Iteradores. É exemplo disso o anúncio da *Vodafone* (Fig. 15), no qual os participantes olham diretamente um para o outro.



Figura 15: Processo de ação bidirecional no anúncio da Vodafone

Nos processos reacionais, a direção do olhar do PR forma um vetor e, neste caso, o participante é designado de Reator e deverá ser humano ou humanizado. As reações, assim como as ações, podem ser transacionais ou não-transacionais. É transacional quando conseguimos ver para onde o participante olha, para um segundo participante, o Fenómeno, que poderá ser, de facto, um participante ou outra preposição visual. No anúncio da *Caixa Geral de Depósitos* (Fig. 16), pai e filho, Reatores, olham para a árvore, o Fenómeno. Também existem processos de reação não-transacional, em que não se consegue ver o Fenómeno, para onde o Reator olha. É exemplo disso o anúncio da marca *Levis* (Fig. 17).

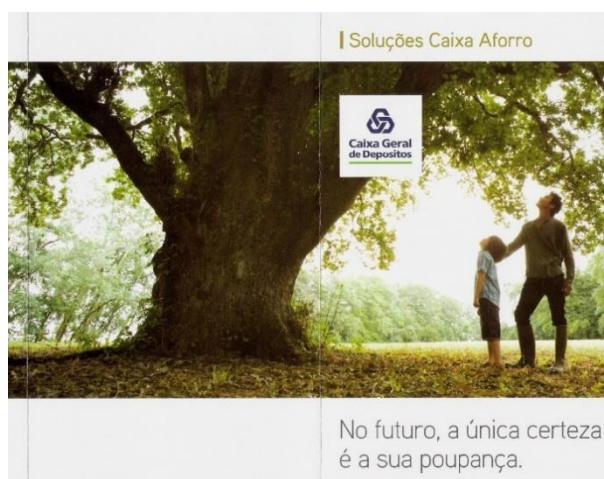


Figura 16: Processo de reação transacional; anúncio da Caixa Geral de Depósitos



Figura 17: Processo de reação não-transacional; anúncio da marca Levi's

Nos processos verbais e mentais podem estar presentes balões² ou outro recurso para a produção do significado, que representam falas ou pensamentos; a Verbiagem de um processo verbal. Estes processos (verbais e mentais), como nos processos reacionais, ligam um participante, humano ou humanizado, a um conteúdo que é falado ou pensado, sentido, experienciado; o Fenómeno. Nos processos verbais o participante designa-se Dizente, enquanto nos mentais se designa Experienciador. No caso da tira da banda desenhada *Mafalda* (Fig. 18), temos presente na primeira vinheta o Dizente e o Fenómeno, enquanto na segunda e quarta vinhetas temos presente o Experienciador e o Fenómeno.



Figura 18: Processo verbal na 1ª vinheta e processo mental na 2ª e 4ª vinhetas da banda desenhada *Mafalda*

Sob a categoria dos processos de conversação regista-se um conjunto de processos transacionais em que o participante é o Transmissor. O Transmissor é o Ator para um participante e Meta para outro participante, retransmitindo não só uma mensagem, como alterando-a. Na Figura 19 cada participante é tanto o Ator, para o participante à sua direita, como a Meta, para o participante da esquerda.



Figura 19: Processo de conversação - Transmissor como Meta e Ator

² ... thought balloons and dialogue balloons that connect drawings of speakers or thinkers to their speech or thought... (Kress & van Leeuwen, 2006: 68).

No simbolismo geométrico, por último e como já foi mencionado, não se regista a existência de participantes, apenas vetores cujas representações – por exemplo, linha contínua ou descontínua, linha fina ou linha grossa – contêm em si um potencial de significado que deriva da própria representação e do valor simbólico a ela atribuído. A espiral abaixo apresentada (Fig. 20), com uma linha contínua que parece poder prolongar-se infinitamente, tem um simbolismo geométrico próprio, cujo significado pode representar potencialmente a infinitude de um dado processo material.



Figura 20: Simbolismo Geométrico: ausência de Participante(s)

b) Circunstâncias

Nas circunstâncias, os PR podem não estar ligados por vetores e alguns até poderão ser excluídos, embora se percam algumas informações. Para a análise das circunstâncias o analista deverá ter em conta, o Cenário, o Meio e o Acompanhamento. A primeira destas categorias organiza o significado produzido através do jogo visual entre o próprio Cenário e o primeiro plano através de elementos como as cores (claras ou escuras), a sobreposição ou a opacidade. O Meio é, geralmente, um instrumento através do qual se representa a realização de uma ação, correspondendo o Acompanhamento a um ou mais participantes que não intervêm em qualquer ação. Por exemplo, na publicidade da *Coca-Cola* (Fig. 21), a paisagem, a moto e o carro são acessórios da informação principal representada – a rapariga oferece uma coca-cola ao rapaz. No entanto, a moto e o carro ajudam-nos a construir uma história: a rapariga teve um furo no pneu do carro, o rapaz passou de moto e ajudou-a, para o recompensar ela ofereceu-lhe uma coca-cola.



Figura 21: Circunstâncias: Cenário, de Meio e de Acompanhamento no anúncio da *Coca-Cola*

2.2.1.2. Estrutura Conceptual

Na Estrutura Conceptual não há vetores e distinguem-se três tipos de processos: a) classificativos, b) analíticos e c) simbólicos. Os participantes, na sua essência, são representados em termos de classe, estrutura ou significado, respetivamente. Trata-se, por isso, de uma estrutura estática.

a) Processos Classificativos

Nos processos classificativos os participantes apresentam-se em grupo, têm algo em comum e relacionam-se taxionomicamente, em papéis de subordinado ou superordenado. Esquemas, árvores genealógicas são exemplo disso. Na Figura 22 apresenta-se o organograma da Língua Portuguesa, variante brasileira.

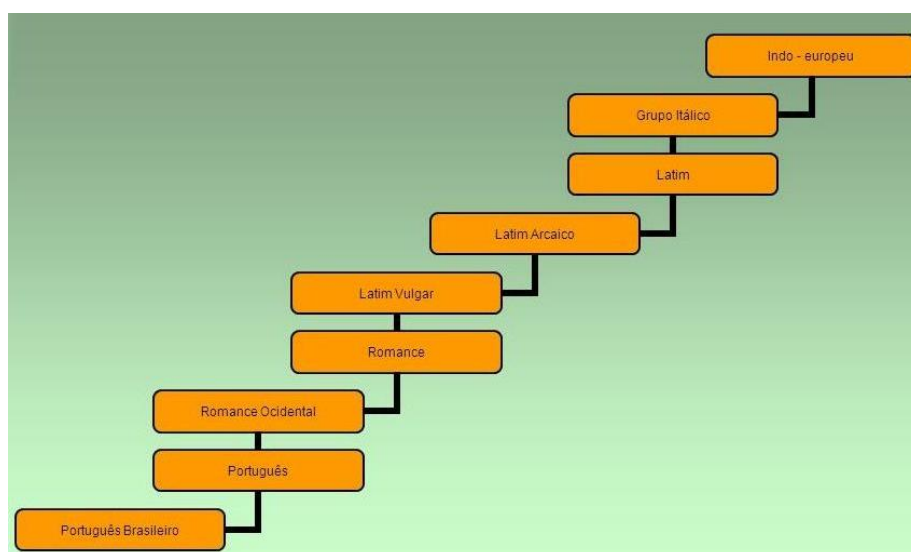


Figura 22: Processo classificativo; organograma da Língua Portuguesa, variante brasileira

b) Processos Analíticos

Nos processos analíticos, a relação entre os participantes é de parte (atributo possessivo) e todo (portador). Estes processos dividem-se em processos estruturados e não-estruturados. Em ambos os processos são apresentados os atributos possessivos, mas distinguem-se uns dos outros, respetivamente, por representarem o portador (processos estruturados) ou por não o representar (processos não estruturados). Na imagem abaixo apresentada (Fig. 23), temos um exemplo de um processo analítico estruturado, pois estão presentes o portador (o bombeiro) e os seus atributos possessivos (equipamento de trabalho).



Figura 23: Processo analítico estruturado; bombeiro (portador) e equipamento (atributos possessivos)

Na imagem seguinte (Fig. 24), manual de montagem de uma cómoda da loja sueca *Ikea*, o processo é analítico não-estruturado, visto que se mostra os atributos possessivos, (os componentes do móvel) e não o seu portador, o todo (a cómoda).

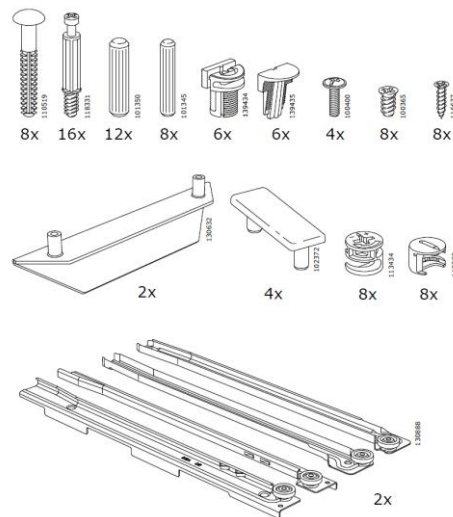


Figura 24: Processo analítico não-estruturado; algumas peças da cómoda do *Ikea*

c) Processos Simbólicos

Os processos simbólicos referem-se ao que o participante significa é, ou representa socialmente. Neste processo poderá haver um só participante, o portador, e o significado é sugestivo. Quando existem dois participantes, portador e atributo, o significado é atributivo. Exemplo de significado atributivo é o anúncio da *Tag Heuer* (Fig. 25), onde temos o portador, o ator Brad Pitt, e o atributo, o relógio da marca que se anuncia, que, nesta imagem, está destacado pelo seu tamanho no lado direito do anúncio.

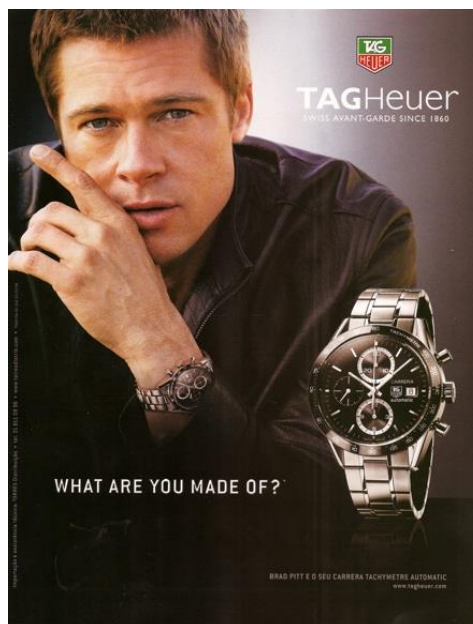


Figura 25: Processo simbólico atributivo; anúncio da *TagHeuer*

2.2.2. Significados Interativos

Quanto ao segundo significado, o interativo, Kress e van Leeuwen defendem que a comunicação visual permite o estabelecimento e a manutenção das interações entre os participantes que estão representados e os leitores da imagem, através de três recursos: a) Contacto (sistema do olhar), b) Distância Social e c) Atitude (perspetiva).

a) Contacto

O primeiro recurso é o contacto – quando os participantes representados estão perante o observador (PI) existe uma linha do olhar que se cruza e o contacto realiza-se, mesmo que seja apenas num nível imaginário. Este contacto pode ser feito por Demanda, em que o olhar dos participantes pede algo ao observador, bem como a expressão facial e/ou os gestos. A Demanda provoca no leitor uma necessidade de ação; uma espécie de convite para que este se aproxime ou afaste; pelo contrário, na Oferta, o participante é representado; oferecido ao observador apenas como objeto de contemplação. Ambas as categorias podem ser observadas nas Figuras 27 e 28, mais abaixo colocadas.

b) Distância Social

O segundo recurso é a Distância Social (entre o PR e os PI), tendo em conta que nas interações quotidianas as normas das relações sociais determinam a distância que se deve manter para cada pessoa consoante o grau de intimidade. Ao nível do visual, isso traduz-se no enquadramento. A Distância refere-se ao enquadramento da imagem, podendo ser configurada em primeiro plano (cabeça e ombros do participante representado), o que sugere uma relação de intimidade e familiaridade com o observador, plano médio (dos joelhos para cima do participante representado), o que revela uma relação de amizade com o leitor, e o plano geral (o participante representado é mostrado de corpo inteiro e o cenário também pode ser visto), o qual demonstra um maior distanciamento com o seu observador, como quando na rua observa um estranho. Porém, algum cuidado com o valor determinístico das observações, como referem Jewitt & Oyama (2001):

This does not mean of course that the people we see represented in close-up are actually close to us, or vice versa. It means they are represented as though they belong or should belong to 'our group', and that the viewer is there by addressed as a certain kind of person. (Jewitt & Oyama, 2001: 146)

Kress e van Leeuwen também acrescentam *the very close shot* (*'extreme close-up'*, *'big close-up'*) (2006:124), um plano detalhado onde se mostra(m) parte(s) ou detalhe(s) do corpo ou de objetos. É disso exemplo a figura 26, do anúncio da *Associação dos Produtores de Cerveja*, uma mão anónima que segura um copo de cerveja de uma marca anónima, não particularizando assim nenhuma marca, pois o que interessa é o produto em si – a cerveja nacional.



Figura 26: Plano detalhado; anúncio da *Associação dos Produtores de Cerveja*

c) Atitude

O terceiro recurso do significado interativo é a Atitude ou Perspetiva. Quem produz uma imagem também seleciona a perspetiva, a seleção de um ângulo ou “ponto de vista” da imagem, e com essa perspetiva constrói atitudes e relações mais ou menos objetivas e de poder entre os participantes em interação. Quando temos um ângulo horizontal, as imagens podem estabelecer relações de envolvimento ou de distanciamento com o observador. Primeiro, o ângulo frontal, em que a imagem representada coincide com o plano do fotógrafo e onde há um maior envolvimento entre os participantes representados e o plano; num segundo caso, temos o ângulo oblíquo, em que o plano da imagem e o do fotógrafo não coincidem entre si. Para além do ângulo horizontal, o tipo de ângulo vertical escolhido pode, ainda, expressar relações de poder entre os

participantes representados e o observador: num ângulo elevado (ou picado), o participante que é representado parece pequeno, até insignificante perante o leitor, conferindo poder a este último; quando o participante representado se encontra no nível do olhar do observador, o poder é igualitário; se o ângulo for baixo (ou contrapicado), o participante representado aparece numa posição de superioridade, assumindo, assim, poder perante o observador.

Para exemplificar estas três categorias – Contacto, Distância Social e Atitude – escolhi os anúncios da água *Pedras Salgadas* (Fig. 27) e da *Sumol* (Fig. 28). No anúncio da água *Pedras Salgadas* a rapariga, PR, está em Demanda, pois olha diretamente para o observador; encontra-se em primeiro plano, e o ângulo é frontal e ao nível do olhar. Há, por isso, um grande grau de intimidade e envolvimento com o potencial comprador que observa o anúncio.



Contacto	Demanda: envolvimento
Distância Social	Primeiro plano: intimidade
Atitude	Ângulo frontal: envolvimento Nível do olhar: igualdade do PR e do PI

Figura 27: Significados interativos – Contacto, Distância Social e Atitude – no anúncio da água *Pedras Salgadas*

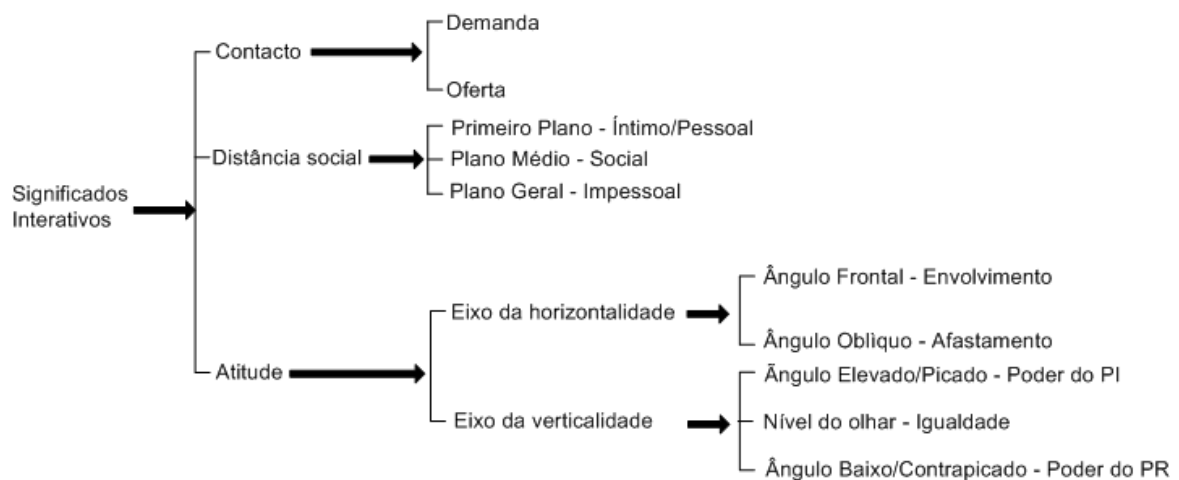
Pelo contrário, no anúncio da marca *Sumol* o PR está em oferta, é alvo de contemplação, encontrando-se em plano geral, de lado e num ângulo baixo, revelando, assim, um maior poder do representado e distanciamento com o observador.



Contacto	Oferta: afastamento
Distância Social	Primeiro geral: impessoal
Atitude	Ângulo oblíquo: afastamento Ângulo baixo: poder do PR

Figura 28: Presença dos Significados Interativos – Contacto, Distância Social e Atitude – no anúncio da Sumol

No Esquema 3 apresenta-se o sistema de significados interativos em que predominam as categorias de Contacto, Distância Social e Atitude:



Esquema 3: Sistema de significados interativos. Adaptado de Kress & van Leeuwen (2006:149)

2.2.3. Significados Composicionais

Para Kress e van Leeuwen, a composição é a forma como os significados representacionais e interativos são integrados numa imagem para lhe dar coerência e coesão. Pensando na função textual de Halliday, a colocação dos elementos numa oração possui valores específicos, e do mesmo modo acontece na criação e leitura de uma imagem. Nas sociedades ocidentais alfabetizadas, temos uma direção de leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nesta perspetiva, Kress e van Leeuwen (2006) referem que o uso do espaço visual tende a ser associado com significações regulares de acordo com o espaço ocupado.

O significado composicional divide-se em três categorias: a) Valor Informacional, b) Saliência e c) Enquadramento.

a) Valor Informacional

O Valor Informacional está relacionado com os significados atribuídos aos elementos em função da sua localização na página, podendo estabelecer relações de polarização (Dado/Novo; Ideal/Real) e de centralização (Centro/Margem). Os elementos que estão colocados no lado esquerdo de uma página ou imagem são considerados o Dado, a informação que o leitor já conhece, que lhe é familiar. Os elementos colocados no lado direito são apresentados como o Novo, a informação nova. Para Kress e van Leeuwen (2006: 181), o Dado faz parte do senso comum, da cultura da sociedade, do aceitável; enquanto o Novo é a informação a ser proposta e discutida:

Broadly speaking, the meaning of the New is therefore 'problematic', 'contestable', 'the information "at issue"', while the Given is presented as commonsensical, self-evident. (Kress & van Leeuwen, 2006: 181)

Esta divisão esquerda / direita, passível de ser analisada em muitas imagens é influenciada por, nas línguas ocidentais, em geral, a leitura ser efetuada da esquerda para a direita. Kress e van Leeuwen argumentam que a distinção esquerda/direita transmite visualmente um significado semelhante à distinção Tema/Rema, na oração, que radica, como se sabe, no posicionamento dos elementos. Nesta ordem de ideias, os elementos colocados no lado direito devem ser lidos na sua relação com todos aos restantes elementos, mas prioritariamente com os que estão à sua esquerda.

O plano superior de uma página ou imagem refere-se, convencionalmente, ao Ideal e apresenta os elementos com mais emotividade, prestígio e idealização; no caso da publicidade, destina-se a revelar a promessa de um produto, a satisfação que poderá vir a proporcionar. O Real refere-se à base da página e apresenta os elementos como informações mais específicas, factuais, técnicas, documentais e pragmáticas sobre o produto ou sobre como o consumidor o poderá adquirir.

A relação Centro/Margem também é relevante. O Centro, ao qual é atribuído alto grau de saliência, é o núcleo da informação, e os elementos colocados nas margens são os elementos de menor destaque, dependentes do Centro, colocados de uma maneira simétrica para não se confundirem com Dado/Novo e Ideal/Real.

De referir que a publicidade que aparece em jornais e revistas é mais cara quando está colocada na página direita e com a disposição ideal/centro/lado direito, pois é, no mundo ocidental e como referido anteriormente, a posição que chama mais a atenção do leitor. Na figura abaixo (Fig. 29) está representada a estrutura do Valor Informacional presente numa imagem.

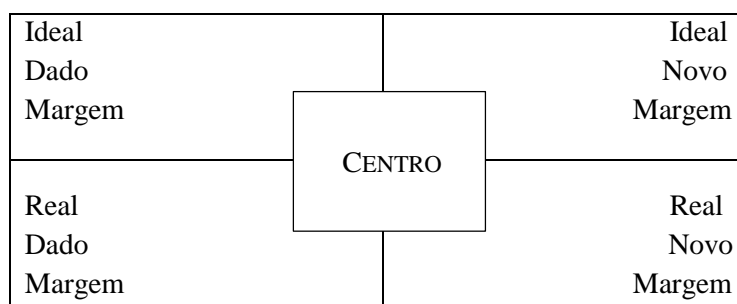


Figura 29: Estrutura do valor informacional. Adaptado de Kress & van Leeuwen (2006: 197)

Esta proposta, tal como as anteriores, não deve ser aplicada de forma generalizada e absoluta, nem ser entendida como sendo funcional para toda e qualquer imagem.

b) Saliência

A composição de uma imagem ou de um *layout* configura, também, diferentes graus de Saliência aos seus elementos – saliência máxima ou mínima. O grau de saliência define a direção de leitura da página, que se inicia a partir dos elementos mais salientes e, de forma decrescente, move-se para os menos salientes. De ressaltar que os textos que envolvem as modalidades verbal e visual podem ser lidos de várias maneiras, daí Kress e van Leeuwen defenderem a existência de uma leitura linear e de uma leitura não-linear. A leitura não-linear é determinada pelo leitor, o qual pode iniciar a leitura da esquerda

para a direita, de cima para baixo, linha por linha, podendo a leitura ser circular, diagonal ou em espiral como referem Kress e van Leeuwen: (...) *We noted that reading paths may be circular, diagonal, spiraling, and so on.* (2006: 205). A leitura linear refere-se a uma estrutura mais sintagmática, centrada na sequência e conexão entre os elementos, enquanto a leitura não-linear concede ao leitor o uso do seu próprio paradigma de análise, pelo que ele pode escolher os recursos de saliência que lhe são mais propícios à leitura do significado produzido. Quem produz um texto poderá utilizar diversos recursos de saliência como o tamanho (fotografias ou letras muito grandes); sublinhados, itálicos ou negrito; contrastes de cor; intensidade do foco; fatores culturais (símbolos humanos ou não); perspectiva, como já foi mencionado.

c) Enquadramento

O Enquadramento refere-se aos elementos ou grupos de elementos que podem estar ligados ou separados uns dos outros:

(...) The elements or groups of elements are either disconnected, marked off from each other, or connected, joined together. And visual framing, too, is a matter of degree: elements of the composition may be strongly or weakly framed. (Kress & van Leeuwen, 2006: 203)

De acordo com a GDV, há variados recursos de conexão e desconexão dos elementos nas imagens que contribuem para a realização de um enquadramento, como o contraste, a rima; a sobreposição; a integração (textual ou pictórica); a segregação e a separação. Os elementos ou grupos de elementos de um *layout* podem estar separados por linhas; espaços vazios, discontinuidades ou contrastes de cor, etc..., mas também podem estar conectados através de instrumentos de enquadramento, como vetores, semelhanças de cor, formas visuais, etc...

Em termos de Enquadramento, no anúncio da marca *Toyota* (Fig. 30) apresentado em baixo é possível verificar a posição central do participante representado, jipe, assim como uma clara, propositada e datada diferença entre o dado e o novo. Também o jogo de cores é relevante, existindo uma espécie de rima cruzada: o cenário do carro novo é da cor do carro antigo e vice-versa. Também a marca *Toyota*, colocada numa posição dado/ideal, contrasta com a identificação do concessionário, *Sulpar*, que está numa posição novo/real.



Figura 30: Presença dos Significados Composicionais – Valor Informacional, Saliência e Enquadramento – no anúncio da marca *Toyota*

2.3. A Modalidade

Muito relevante na comunicação visual é, também, o conceito de Modalidade. A modalidade refere-se ao grau de veracidade e credibilidade de uma mensagem, tão importante na comunicação verbal como na visual; nesta última, diz respeito à forma como a realidade é produzida em imagens, exacerbando ou atenuando aspetos em função da perspectiva do produtor. Estes autores consideram que a modalidade é social, pois depende do que é considerado valor de verdade dentro de uma sociedade ou grupo social.

The concept of modality is equally essential in accounts of visual communication. Visuals can represent people, places and things as though they are real, as though they actually exist in this way, or as though they do not – as though they are imaginings, fantasies, caricatures, etc. And, here too, modality judgements are social, dependent on what is considered real (or true, or sacred) in the social group for which the representation is primarily intended. (Kress & van Leeuwen, 2006: 156)

O visual pode representar indivíduos, coisas e lugares de uma maneira muito próxima do real, daquilo que existe, ou de uma maneira mais fantasiosa, caricatural, mais irreal. Exemplo de publicidade irreal é o anúncio dos laboratórios *Bayer*, feito no Brasil,

que publicita o produto *Alka Seltzer* (Fig. 31) de um modo irrealista para assim chamar mais a atenção. Sem linguagem verbal, apenas se veem dois participantes, tristes, no aeroporto a despedirem-se, este anúncio quer transmitir a ideia de “Diga adeus à vaca da refeição com Alka Seltzer!”, pois este medicamento está indicado no alívio sintomático das indisposições gástricas ocasionais relacionadas com a hiperacidez (azia, acidez do estômago, ardor) provocadas por certos alimentos que comemos.



Figura 31: A Modalidade no anúncio da *Alka Seltzer*

A modalidade pode ser naturalista ou científica/tecnológica. A modalidade naturalista é a que apresenta o maior grau de semelhança, credibilidade, entre a realidade e a imagem, exemplo disso é a fotografia. Na modalidade científica/tecnológica a realidade é mais técnica, sem luz, sem cores.

2.4. A Cor

Para além dos significados, as cores constroem significado em termos de modalidade, e, por isso, Kress e van Leeuwen (2002) também concebem as cores como um modo semiótico.

A cor é muito importante na composição de uma imagem dadas as possibilidades de conferir um valor emocional mais ou menos forte, valor este autorizado pela teia de significados simbólicos e de associação convencionados nas diferentes culturas. É, assim, uma categoria culturalmente marcada que se vai alterando, pouco, ao longo do tempo.

We know that colour 'means'. Red is for danger, green for hope. In most parts of Europe black is for mourning, though in northern parts of Portugal, and perhaps elsewhere in Europe as well, brides wear black gowns for their wedding day. In China and other parts of East Asia white is the colour of mourning; in most of Europe it is the colour of purity, worn by the bride at her wedding. Contrasts like these shake our confidence in the security of meaning of colour and colour terms. On the one hand the connection of meaning and colour seems obvious, natural nearly; on the other hand it seems idiosyncratic, unpredictable and anarchic.
(Kress & van Leeuwen, 2002: 1)

O Quadro 2 mostrado abaixo resume os possíveis efeitos psicológicos provocados pelas cores, tendo em conta um contexto específico de produção e de leitura:

Cores	Efeitos positivos	Efeitos negativos
Branco	Higiene, limpeza, esterilidade, clareza, leveza, divindade, pureza, idealismo, inocência, eficiência, simplicidade, ordem, perfeição, sofisticação.	Esterilidade, frieza, debilidade, distanciamento, solidão.
Vermelho	Coragem física, força, revolução, calor, energia, liderança, estímulo, nobreza, masculinidade, emoção, paixão, excitação.	Indisciplina, agressão, irritabilidade, guerra, violência, revolta, vulgaridade.
Laranja	Alimentação, prazer, euforia, abundância, divertimento, originalidade.	Advertência, perigo, dominação.
Amarelo	Otimismo, confiança, autoestima, riqueza, extroversão, ação, vitalidade, espontaneidade, juventude, simpatia, criatividade, sabedoria.	Irracionalidade, medo, cobardia, ciúme, fragilidade emocional, presunção, depressão, ansiedade, irritação, doença.
Verde	Harmonia bem-estar, descanso, restauração, serenidade, natureza, tolerância, amizade, esperança, fertilidade, juventude.	Estagnação, abrandamento, moleza.
Rosa	Tranquilidade, cordialidade, carinho, infância, feminilidade, romantismo, sexualidade, doces, artificial.	Inibição, castração, fraqueza física.
Lilás	Consciência espiritual, misticismo, autocontrole, contenção, visão, luxo.	Introversão, decadência, engano, agressão, sofrimento, pecado, supressão, inferioridade.
Azul	Inteligência, comunicação, confiança, verdade, seriedade, reflexão, calma, eficiência, lógica, frescura, viagem, nostalgia, infinito, divindade, paz, tranquilidade.	Frieza, afastamento, falta de emoção, melancolia, introversão.

Cinza	Neutralidade psicológica, sabedoria, respeito, diplomacia, maturidade, seriedade.	Tédio, tristeza, velhice, decadência, depressão, antiquado, falta de energia, miséria, mau humor.
Castanho	Seriedade, confiança, vigor, resistência, estabilidade, ligação à terra, rústico.	Falta de humor, pesar, falta de sofisticação, áspero, amargo, sujeidade.
Preto	Sofisticação, elegância, sedução, seriedade, formalidade, eficiência.	Opressão, temor, tristeza, angústia, negligência, ilegalidade, pessimismo, azar, luto.

Quadro 2 - Cores e seus possíveis efeitos psicológicos. Adaptado de Farina (1982) e Heller (2007).

Kress e van Leeuwen propõem ainda as seguintes categorias para a análise das imagens: saturação, modulação cromática (uso de diferentes tons da mesma cor), diferenciação cromática em vez da monocromia.

Para estes autores *(C)olour is (...) a semiotic resource – a mode, which, like other modes, is multifunctional in its uses in the culturally located making of signs*. (Kress & van Leeuwen, 2002: 343), por isso no que se refere aos significados representacionais, a cor pode ser usada para mostrar indivíduos, lugares e coisas específicas que representam uma parte específica da realidade, como, por exemplo, as cores das bandeiras, as cores de trajes típicos de um país, as cores dos logotipos de marcas, as quais revelam e distinguem identidades. Nos significados composicionais, a cor ajuda a criar uma coesão textual, criando unidade e coerência entre os elementos, unindo-os ou separando-os. Os significados interativos também podem ser transmitidos pela cor, produzindo “atos de cor”, como referem Kress e van Leeuwen (2002: 348): *(...) Just as language allows us to realize speech acts, so colour allows us to realize ‘colour acts’*. Usando a cor nestes atos, esta exerce poder, mostra perigos, ou ajuda a relaxar. A cor é um forte elemento sensorial, por isso poderá provocar calma ou agressividade, tristeza ou alegria, e, conseqüentemente, desencadear uma ação. Reforçando a ideia anterior com exemplos é de referir, ainda, que a cor não afeta só o domínio dos sentidos, não pertence apenas ao domínio do ideacional (significado representacional), pertence também ao domínio do interpessoal e do textual. No interpessoal (significado interativo), por exemplo, um condutor sabe que a sinalização de obras e obstáculos ocasionais na via pública é feita pela sinalética amarela e ao vê-la sabe que terá de abrandar. Quanto à função textual (significado composicional), a cor tem uma forte componente de coesão e de unidade e, por exemplo, em muitos manuais as temáticas, no índice e ao longo do livro, estão

divididas por cores; também diversas marcas têm uma cor que as identifica e as torna únicas (significado representacional), é exemplo disso o banco *Millennium BCP* (Fig. 32).



Figura 32: Simbologia da cor na marca *Millennium BCP*

2.5. A Tipografia

A tipografia é um aspeto fundamental do texto multimodal, sendo relevante para a criação de significado, servindo, assim como os outros recursos semióticos e juntamente com eles, um propósito comunicativo. A tipografia não engloba apenas o tipo de letra, mas também a pontuação, os sublinhados, os parágrafos, as linhas, os espaçamentos.

Em *Towards a Semiotics of Typography* (2006), van Leeuwen propõe que a forma das letras pode ser analisada em termos de a) peso, b) expansão, c) inclinação, d) curvatura, e) orientação, f) conectividade e g) regularidade³ (van Leeuwen, 2006: 148 - 150). A seguir, de uma forma breve e recorrendo a exemplos do próprio autor, explico estes conceitos. Para uma melhor perceção utilizo os vários tipos de letra do *word* no tamanho 14:

a) O peso corresponde ao **negrito** que, regra geral dá saliência, chama a atenção.

b) A expansão refere-se ao espaço entre as letras e pode ser **ampla/expandida** (Lucida Sans), transmitindo muitas vezes uma ideia de movimento e liberdade, ou **condensada** (Agency FB), esta última economiza o espaço e geralmente aparece no

³ Tradução de *weight, expansion, slope, curvature, orientation, connectivity* e *regularity*, respetivamente.

anúncio publicitário na posição Real, pois é onde se encontra a informação objetiva do produto.

c) A inclinação diz respeito à diferença entre a tipografia *cursíva* (Lucida Calligraphy), com inclinação mais à direita ou mais à esquerda, semelhante à letra manuscrita e por isso mais pessoal e subjetiva; e a tipografia **vertical** (Lucida Bright), semelhante à letra impressa e, por isso, mais impessoal, objetiva, tecnológica, pois como refere van Leeuwen:

Depending on the context, it might signify a contrast between the 'organic' and the 'mechanical', the 'personal' and the 'impersonal', the 'formal' and the 'informal', the 'mass-produced' and the 'handcrafted', the 'new' and the 'old', and so on. (van Leeuwen, 2006:148)

d) A curvatura está relacionada com a ANGULARIDADE ou a **curvatura** das formas das letras (Copperplate e Script MT Bold). A curvatura pode ser muito *acentuada* ou mais *reta*. (Monotype Cursiva e Dotum). À semelhança do peso, da inclinação e da orientação, a curvatura e angularidade atribuem certos valores, pois ambas são baseadas

on our experience of producing straight, angular forms, which requires controlled, brisk, decisive movement, and round forms, which require a more gradual, 'fluid' control of movement, and its significance may also be based on experiential and cultural associations with essentially round or essentially angular objects. Roundedness can come to signify 'smooth', 'soft', 'natural', 'organic', 'maternal', and so on, and angularity 'abrasive', 'harsh', 'technical', 'masculine', and so on. (van Leeuwen, 2006: 149)

e) A orientação tem uma dimensão horizontal, mais **achatada** (Bodoni MT Black); e uma dimensão vertical, mais **alongada** (Onyx). Segundo van Leeuwen (2006), estes termos estão associados à lei da gravidade e ao facto de andarmos numa posição ereta. A primeira dimensão, a horizontal, transmite uma ideia de preguiça, de insatisfação e de moleza, enquanto a dimensão vertical revela energia, otimismo, leveza.

f) A conectividade diz respeito ao grau em que as formas das letras estão conectadas ou desconectadas em relação umas às outras. A *conexão* (Bradley Hand ITC) está associada,

também, à escrita manuscrita, as letras encontram-se ligadas por laços, *slope* (Lucida Calligraphy), o que transmite um valor de união, harmonia, intimidade, ao contrário da **desconexão** (Lucida Console), que revela fragmentação e objetividade.

g) Por último, a regularidade revela os contrastes regulares e irregulares entre o tipo de letra, e quanto maior a **irregularidade** (Kristen ITC) na distribuição do peso, da expansão, da inclinação, da curvatura e da inclinação maior é o grau de desordem, de desleixo, mas também de criatividade, ao contrário da regularidade que transmite um valor de disciplina e de rigor.

O autor defende também que, nos significados representacionais, a tipografia pode representar ações, ideias e qualidades relacionadas com o perfil de quem produz e dos significados que quer transmitir. Nos significados interativos, a tipografia permite ao leitor estabelecer interações e agir em relação com o que está a ser representado através de demandas explícitas ou de instrumentos de persuasão – as letras a negrito e maiúsculas são, por exemplo, extremamente apelativas. A tipografia também pode construir significados composicionais, destacando elementos ou partes de um texto para assim mostrar semelhanças ou diferenças entre os diversos elementos. Van Leeuwen ressalva que, e como acontece com algumas das categorias da GDV, sobretudo com a cor, a análise tipográfica não é estanque, mas tem regularidades que podem ocorrer em determinados contextos e com determinado tipo de leitor:

Clearly the field of possibilities is very wide. But it will be narrowed down by other, co-present features, and by the context generally – a particularly important feature of the context is the genre in which a font occurs, and the expectations this sets up in the reader. (van Leeuwen, 2006:149)

Na figura abaixo representada (fig. 33) o texto verbal parece ser a continuação dos galhos de uma árvore na posição de ideal: a letra é redonda, curvilínea, com serifas, as letras estão a negrito e extremamente conectadas, sugerindo uma escrita manual, mais subjetiva e, por isso, pessoal; pelo contrário, o texto verbal que ocorre na posição real/novo, em baixo do lado direito da imagem, tem já as letras numa forma retangular, desconectadas, revelando mais objetividade e uma ideia de utilitário, prático.

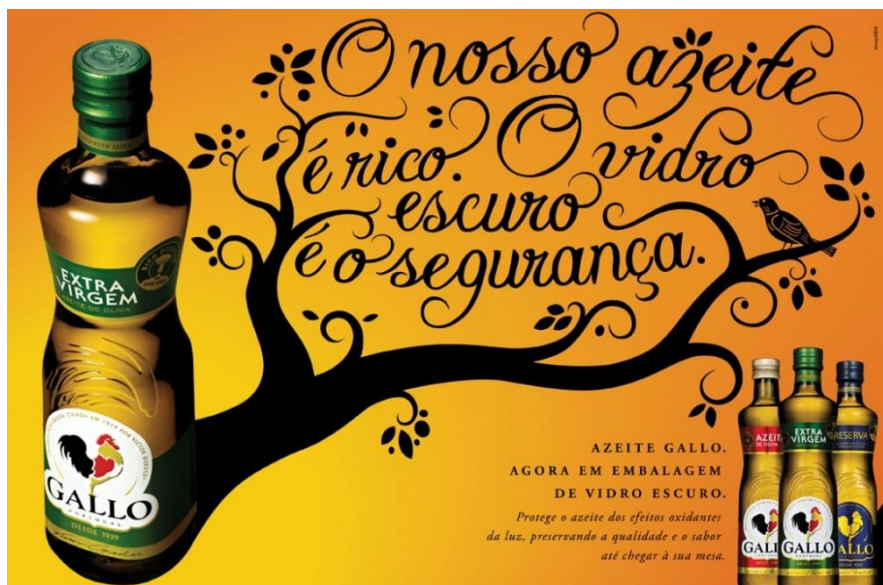


Figura 33: Contributo da tipografia na produção do significado em anúncio da marca de azeites *Gallo*

A GDV estende-se por mais categorias e organiza-se, também, em outros sistemas de categorias ou de estruturas; todavia, considero que, para a análise da publicidade, designadamente a que é suscetível de ser incorporada no discurso pedagógico da aula de língua, os elementos aqui trazidos oferecem já uma base analítica satisfatória.

Uma questão pode ser colocada quanto à predominância de um ou outro dos significados em publicidade. Pelo que foi apontado no Capítulo 1, haverá uma prevalência natural dos significados interativo e composicional do documento publicitário na comunicação do dia-a-dia. Acredito, porém, que no espaço da sala de aula os significados representacionais são muito favoráveis à análise e posterior exploração para fins didáticos daí que, destes significados, as estruturas narrativas são as mais ricas para serem exploradas no ensino de uma língua não materna. Na verdade, e corrigindo um pouco a afirmação anterior, poderá não haver uma hierarquia propriamente dita de utilidade destes documentos tendo em vista a exploração didática, pelo menos relacionada com a tipologia de significados envolvidos. Não podemos negar que um processo analítico estruturado, com um portador (cf. exemplo acima da imagem do bombeiro, Figura 23) e respetivos atributos possessivos (equipamento de trabalho, no exemplo referido), oferecem um terreno muito propício ao trabalho lexical; que um processo narrativo, com participantes e circunstâncias, mas também com a possibilidade de exploração dos vetores em presença, pode constituir um riquíssimo ponto de partida para vários tipos de tarefas e que, por fim, qualquer categoria do significado interativo será um excelente pretexto para

a expressão das atitudes, emoções e juízos. As escolhas que os produtores de textos fazem no vasto mundo da publicidade são, portanto, notáveis ensejos para uma exploração didática fecunda; com uma condição, a de serem abordadas a partir de uma grelha analítica fiável e com lastro científico. Considero que as categorias, estruturas e sistemas da GDV, apresentadas neste capítulo, nos oferecem esse suporte científico exigido.

No próximo capítulo, apresentarei algumas escolhas viáveis de exploração didática do documento publicitário.

Capítulo 3

Multimodalidade na sala de aula – propostas de didatização

Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual 'grammar' will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual 'statements' of greater or lesser complexity and extension. (Kress & van Leeuwen, 2006: 1)

As atuais teorias que sustentam o ensino das línguas estrangeiras preceituam estratégias didáticas em que se dê uma maior importância à escolha dos materiais, defendendo em particular o uso de documentos autênticos em lugar de produções forjadas pelos professores. Entre as possibilidades de recurso didático, estão as produções do discurso publicitário, que oferecem a vantagem acrescida de serem potenciais amostras dos valores culturais dominantes no mundo contemporâneo, na sociedade em que são produzidos.

Quando se olha para a forma como se faz publicidade, verificamos que a imagem é uma presença constante, em sintonia com as evoluções tecnológicas que se tem processado nas últimas décadas, vindo a afetar transversalmente os processos de comunicação humanos. Por este motivo, também, o documento publicitário é um bom texto para trabalhar em aula, visto conter texto visual e verbal. Por outro lado, face às mudanças operadas na forma como comunicamos, surgiram também novas abordagens no ensino que valorizam a imagem e o texto multimodal como forma de dotar os alunos de ferramentas que permitam adquirir competências de literacia imprescindíveis para comunicar nos dias de hoje.

Tendo em consideração o contexto acima referido, irei apresentar neste capítulo um conjunto de sugestões abertas de tarefas, a partir de imagens, com potencialidades de exploração em sala de aula. Este conjunto de sugestões estão pensadas como indicadores para cinco níveis de proficiência: A2/B2, B1/C1 e C2; os quatro primeiros entendidos enquanto pares, o C2, na sua individualidade. Estas sugestões não têm o nível de detalhe próprio de uma planificação, são abertas no sentido de terem a potencialidade de serem trabalhadas em diferentes níveis. Ressalve-se que não trabalho o nível A1, pois a imagem neste nível funciona mais como ilustração de apoio a conteúdos lexicais.

As imagens foram escolhidas por serem imagens de publicidade, anúncios impressos, tendo em vista o facto de o tópico da Publicidade, além da importância já mencionada, ser transversal no ensino do PLE. Trata-se de imagens que se adaptam a mais do que um nível de proficiência tendo, qualquer uma delas, plasticidade suficiente para poder ser explorada para funções pedagógicas diferentes ao serviço de competências diferentes com a mesma pertinência. Duas das imagens são menos recentes, não só por gosto próprio, mas também porque, nesta voragem da atualidade, nos esquecemos de que a cultura, sempre presente numa aula de língua, não se faz apenas sobre aquilo que está a acontecer hoje ou no passado recente. A cultura tem um lastro e estas imagens revelam esse facto, podendo ser exploradas desse ponto de vista.

Assim, o objetivo neste capítulo é tentar mostrar estratégias de abordagem das imagens, usando um discurso didático centrado nos alunos, suportado por uma teoria de análise multimodal, de forma a provar, com o exemplo dos anúncios analisados, que as imagens podem ser exploradas com vista a diferentes competências e para atingir diferentes objetivos pedagógicos.

No que se refere às etapas desta abordagem, em primeiro lugar, irei identificar os elementos constitutivos das imagens e a composição das mesmas, tal como qualquer professor deve fazer antes de apresentar o documento aos alunos. Naturalmente que baseio esta análise nas categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006). Depois, tendo em consideração os resultados desta análise, visando já uma planificação didática possível, irei apresentar uma sequência de perguntas dirigidas aos alunos sobre as imagens que procuram orientá-los para aspetos a explorar nos documentos, mostrando assim que é possível construir um guião na sala de aula com base na GDV. Este questionamento, porque sustentado e orientado para a práxis, constitui uma forma acessível de sintetizar a complexidade didática associada, deixando terreno aberto para

outros alinhamentos que o tipo de público ou a própria necessidade do docente exijam. Tive em conta, na sua elaboração, algumas propostas de Corbett (2003) que perseguem objetivos idênticos. Por último, irei propor algumas tarefas que poderão ser realizadas para fins pedagógicos a partir das imagens.

3.1. Análise das imagens selecionadas

Irei proceder, agora, à análise de anúncios selecionados, a saber, bolachas *Triunfo*, sumo *Compal*, água *Vitalis*, água do *Luso*, água *Pedras Salgadas*, *TAP* e água *Serra da Estrela*, para as propostas de didatização numa aula de PLE. Como forma de distinguir a identificação dos elementos dos anúncios e a leitura feita a partir desses mesmos elementos, irei marcar as categorias da GDV com letras maiúsculas e a marca anunciada ficará em itálico.

3.1.1. Bolachas *Triunfo*

A primeira imagem escolhida (Fig.34) é um anúncio mais antigo da marca portuguesa *Triunfo*. Este documento foi escolhido porque, tal como foi referido acima, está imbuído de valores estético-culturais associados a uma determinada época, sendo, por isso, viável a sua exploração.



Figura 34: Anúncio da marca de bolachas *Triunfo*

O anúncio das bolachas *Triunfo* apresenta uma ESTRUTURA NARRATIVA com dois participantes envolvidos em processos distintos. A mulher reclinada que se apoia no cotovelo está num PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL UNIDIRECIONAL, ou seja, enquanto Ator ela está observar algo que tem nas mãos (a Meta do processo), provavelmente a ler ou a comer as bolachas e biscoitos da *Triunfo*; por sua vez, a mulher sentada que se apoia na mão está a realizar um PROCESSO DE REAÇÃO TRANSACIONAL UNIDIRECIONAL. Como não conseguimos ver a direção do seu olhar, é possível interpretar que, enquanto REATOR, ela poderá estar a reagir a dois FENÓMENOS distintos: a estrutura narrativa constituída pela ação da outra mulher (REAÇÃO PROJETIVA) ou as CIRCUNSTÂNCIAS, neste caso o CENÁRIO da praia (REAÇÃO NÃO PROJETIVA).

As duas estruturas narrativas apresentam processos habituais de lazer de quem está na praia, interpretação reforçada pelas CIRCUNSTÂNCIAS que as envolvem: um CENÁRIO constituído por uma praia com pessoas e equipamento de apoio de praia, os edifícios – possivelmente de habitação – virados para o mar e, com grande destaque, a bola de praia e a toalha, utensílios usados pelos veraneantes que funcionam como CIRCUNSTÂNCIAS DE ACOMPANHAMENTO.

Em termos COMPOSICIONAIS, o anúncio dá SALIÊNCIA às duas jovens mulheres com os seus adereços de praia, apresentadas numa posição central e integradas em tudo o que as rodeia, sem que haja um ENQUADRAMENTO rígido que crie uma separação dos elementos, embora os participantes estejam distanciados, numa posição mais elevada, em relação ao cenário (um destaque dado porque estarão, talvez, a disfrutar das bolachas anunciadas). Também saliente é a bolacha torrada, que aparece na posição em que poderia estar o sol, e a cor envolvente que espalha o seu tom a todo o anúncio. A COR não só integra todos os elementos da imagem – participantes e circunstâncias –, unindo num todo o cenário de lazer na praia, tendo, além disso, outro efeito ao nível da MODALIDADE: a forte saturação da cor denota uma elevada intensidade – da temperatura, do prazer, do deleite de estar na praia – tão exuberante que se afasta da realidade para dar uma ideia de momento idílico, de desejo; exuberância essa presente não só no cenário, mas também no tom bronzeado da pele das mulheres representadas. Nesta medida, é inevitável realçar o papel da cor promovendo issossemias entre todos os elementos em presença, designadamente os que se procura publicitar (bolachas e biscoitos) e os restantes. Este efeito em consequência das escolhas cromáticas manifesta-se ainda na RIMA evidente entre a imagem e o texto. A palavra “Triunfo”, marcada com uma forte cor laranja, como

que substitui o sol, tornando-se uma fonte de energia e de iluminação. Por outro lado, ainda respeitante aos significados composicionais, a marca e a identificação do produto estão colocadas no topo da imagem, numa posição de IDEAL/NOVO, identificando-se assim conotativamente como a origem de todo o cenário exuberante apresentado, enquanto as palavras “bolachas” e “biscoitos”, que identificam tecnicamente um tipo de produto já conhecido os consumidores, surgem numa posição de REAL/DADO.

Como é que este anúncio se relaciona com o PARTICIPANTE INTERATIVO, i.e. quais são os SIGNIFICADOS INTERATIVOS em presença. Ao nível do CONTACTO, temos uma situação de OFERTA, em que ao leitor é oferecido o visionamento de um cenário no qual ele, possivelmente, também deseja estar. A DISTÂNCIA criada pelo PLANO GERAL pode também ser vista como um convite à participação do leitor. Não fornecendo ao observador, embora, um espaço de intimidade, mas de convívio social, este não deixa de poder, também, participar e partilhar do momento projetado. Por fim, o eixo de horizontalidade ao NÍVEL DO OLHAR denota uma ATITUDE que coloca o leitor ao mesmo nível dos PARTICIPANTES REPRESENTADOS, fazendo-o sentir que também ele tem o poder para ser um daqueles participantes.

3.1.2. Sumos *Compal*

Na análise do anúncio do sumo *Compal* (Figura 35) abaixo apresentado são possíveis duas perspetivas que conduzem a interpretações diferentes, sendo uma delas aquela que toma o uso do preto e branco na publicidade como um recurso para criar um espaço temporal que remete para um tempo da história em que a tecnologia não permitia o uso de outras cores. Se tomássemos essa perspetiva, a modalidade do anúncio seria afetada, criando o efeito de o anúncio ser menos real e mais nostálgico, remetendo, eventualmente, os seus leitores para um passado idealizado conforme a experiência e visão da história de cada um deles. Não será essa a perspetiva assumida nesta análise, pelo que o anúncio será visto sem que as questões da modalidade sejam enfatizadas



Figura 35: Anúncio da marca de sumos *Compal*

A imagem do anúncio apresenta quatro PARTICIPANTES REPRESENTADOS distintos, aos quais podemos associar diferentes processos narrativos. O participante principal, dada a sua SALIÊNCIA pelo tamanho e pela posição em PRIMEIRO PLANO, está num PROCESSO DE AÇÃO NÃO-TRANSACIONAL, pois, embora a ação realizada seja dirigida a alguém – neste caso há uma OFERTA ou exibição do sumo – esse alguém, que será a Meta, não surge na imagem, e por isso existir um processo não-transacional. Esta classificação é relevante na medida em que, quando consideramos os significados interativos, a ausência da Meta irá criar uma ambiguidade na interpretação do anúncio, a qual será analisada mais à frente. Os restantes participantes, posicionados num segundo plano ou PLANO MÉDIO, podem ser separados, por sua vez, em dois grupos: do lado esquerdo temos um participante que está envolvido num PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL, i.e. uma criança que tenta agarrar o sumo; à direita, os outros dois participantes são, por sua vez, REATORES, dado que, estando imóveis, reagem com o olhar ao FENÓMENO que é a exibição do sumo. Para além destes participantes serem diferenciados através dos processos que realizam – separação essa que poderá ser interpretada pelo leitor como a distinção entre a reação de uma criança, mais impulsiva dada a sua idade, que tenta agarrar o objeto, e a reação de dois adultos,

que parecem manter a distância, apesar de observarem toda a cena que se está a desenrolar –, também a desfocagem dos adultos em relação à criança, cujos pormenores são claros e visíveis, reforça a clivagem entre eles.

Conforme referido, ao nível dos SIGNIFICADOS INTERATIVOS há uma ambiguidade na interpretação do olhar do participante principal. Assim, depois de uma leitura mais imediata, que poderá levar a pensar que há uma situação de demanda ao nível do CONTACTO, o leitor aperceber-se-á de que o olhar do participante principal repousa noutro ponto: em vez de se dirigir diretamente a quem observa a imagem, parece estar a olhar por cima do ombro do próprio leitor, como se a jovem pretendesse mostrar o sumo *Compal* a alguém posicionado atrás de quem lê o anúncio. Em alternativa, ou concomitantemente, será de considerar a leitura favorecida pelo vetor que une a personagem ao participante masculino, à direita, criando uma atmosfera de harmonia e felicidade. Estas interpretações são reforçadas pela DISTÂNCIA SOCIAL da imagem, mais íntima ou pessoal por se encontrar num PRIMEIRO PLANO, e pela ATITUDE, dado o ÂNGULO FRONTAL, a denotar envolvimento e o ÂNGULO AO NÍVEL DO OLHAR a estabelecer uma cumplicidade entre os PARTICIPANTES REPRESENTADOS e os PARTICIPANTES INTERATIVOS.

No que respeita à COMPOSIÇÃO, já referimos a centralidade do participante principal e do vetor desenhado pela ação que ele realiza – a exibição do sumo – assim como o caráter marginal dos restantes participantes que reagem ao fenómeno (aos quais poderíamos eventualmente juntar os próprios leitores). Não há polarização vertical nem horizontal; contudo, há uma marca no texto inferior que poderá estar associada ao REAL, a qual procura reforçar a modalidade de veracidade da afirmação. Referimo-nos à palavra “*mesmo*”, que surge com um tipo gráfico manuscrito, reforçando a já aludida cumplicidade com o leitor e asseverando a credibilidade do produto. O processo sugere um interveniente externo e tardio na construção do anúncio que, à mensagem canónica, decide acrescentar uma marca pessoal com significado.

Ainda no que respeita ao texto verbal do anúncio, é importante realçar a existência de uma teia de jogos de rima que se interlaçam uns nos outros. Por um lado, o uso repetido da preposição *com*, presente na própria palavra da marca do produto, realça os valores léxico-gramaticais de posse, de modo e de companhia associados a esta preposição, sugerindo que o sumo *Compal* integra todos esses significados. Essa integração, realçada pela reiteração preposicional, é sublinhada por uma nova repetição, desta vez numa rima interna na frase “Compal é mesmo natural”. Por outro lado, a enumeração dos sabores

disponíveis, obedece a uma organização gráfica; paralelismo rimático com a participante adulta, REATOR (desfocada) do FENÓMENO.

Em suma, o anúncio da *Compal* cria no leitor uma cumplicidade própria de quem assiste a uma cena familiar, na qual ele como que é convidado a participar e, tal como os participantes representados, instigado a sorrir também e a disfrutar daquele momento de um modo natural, como sublinha a rima criada pelo texto verbal.

3.1.3. Água Vitalis

O par de anúncios, águas *Vitalis* e *Luso* (Fig. 36 e Fig. 37), abaixo apresentados centram-se no mesmo tipo de produto – água engarrafada – e em torno da mesma temática – a prática de desporto – podendo ser utilizados em articulação na sala de aula.



Figura 36: Anúncio da marca de água *Vitalis*

O primeiro anúncio (Fig.36), da água *Vitalis*, apresenta uma jovem mulher em PLANO MÉDIO envolvida num PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL formado por um vetor que se prolonga da cabeça à mão e ao braço através de uma garrafa de água, cujo líquido constitui a Meta desse processo. Podemos também identificar uma ESTRUTURA CONCEPTUAL encaixada na ESTRUTURA NARRATIVA que apresenta a jovem como um participante portador de determinados atributos próprios de uma desportista – o equipamento desportivo, o medidor de pulsações, os auriculares e até mesmo a garrafa de água. Não será exagero afirmar que, como em tantas outras situações, a estrutura conceptual se institui em paralelo às orações relativas adjetivas que caracterizam um determinado sujeito de uma oração. O destaque dado à jovem na imagem, através dos

SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS, quer pelo tamanho, quer pelo tom saturado da sua roupa, não anula as CIRCUNSTÂNCIAS envolventes ao participante: a temporalidade, na borboleta e na ave; o espaço, na flor. O leitor pode identificar nestes elementos representados um valor de MODALIDADE baixo – a flor, a borboleta e uma ave – os quais, sendo notoriamente representações simbólicas da realidade, podem ser tomados como marcas de atividade ao ar livre. Ainda ao nível dos significados composicionais, a posição da jovem, sobre a esquerda terá um valor de DADO, enquanto o texto “conselhos vitalis” será o NOVO que acrescenta informação e pode ser interpretado como a resposta dada a quem se encontra no contexto da prática de desporto, i.e. o texto informa que quem pratica desporto bebe água *Vitalis*. O texto verbal é também um elemento saliente no anúncio, ao estar colocado de uma forma isolada dentro de um círculo com fundo branco. Assim, no que respeita ao ENQUADRAMENTO, há uma separação do texto verbal relativamente ao que está presente na imagem, enquanto na imagem, a cor azul em vários tons cria união e harmonia, realçando ainda mais o destaque dado ao texto verbal. Esta separação não leva o leitor a interpretar a água *Vitalis* como um elemento estranho, visto que a garrafa de água faz parte do ambiente de harmonia ao qual a cor azul dá um valor de confiança, calma e naturalidade. Refira-se ainda que a TIPOGRAFIA do texto verbal apresenta uma visualização ondulada na letra minúscula da palavra “conselhos”, com uma letra semelhante ao manuscrito, mais pessoal e mais íntimo, do mesmo modo como os conselhos devem ser, e uma visualização retangular das letras a vermelho, que estão num estilo datilografado mas sem se tocarem, sendo, por isso, a palavra da marca “Vitalis” mais objetiva e impessoal. Esta interpretação não significa que o anúncio tenha, no geral, um tom impessoal. Na verdade, ao nível dos SIGNIFICADOS INTERATIVOS, o PLANO MÉDIO e o ÂNGULO FRONTAL, ligeiramente obliquado pela posição do corpo da jovem criam um elevado nível de envolvimento, apesar de o olhar do participante estar desviado do leitor – situação de OFERTA – e da posição de poder proporcionada pelo ÂNGULO CONTRAPICADO/BAIXO, posição essa que serve apenas para reforçar a ideia de que uma mulher que pratica desporto é uma figura de poder para a qual se pode olhar como um exemplo a seguir.

3.1.4. Água do *Luso*

No anúncio da água do *Luso* (Fig.37) a garrafa de água é o próprio participante de duas estruturas conceptuais em duas imagens separadas por uma espécie de moldura.

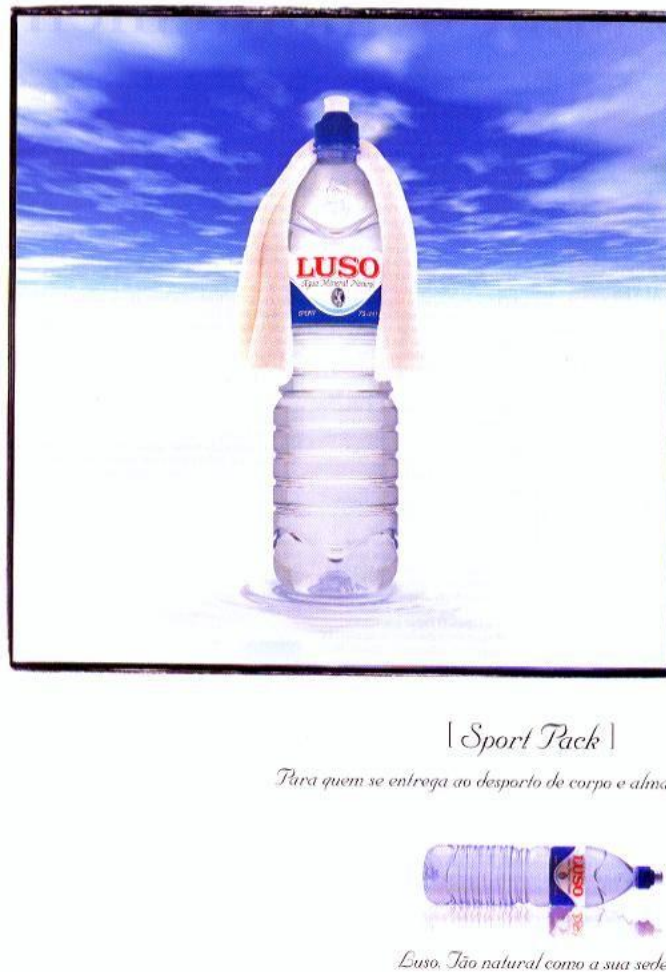


Figura 37: Anúncio da marca de água *Luso*

Na imagem de cima, mais saliente devido ao tamanho e ao enquadramento, há uma ESTRUTURA CONCEPTUAL SIMBÓLICA, na qual a garrafa se assume como o PORTADOR, acompanhada pelo ATRIBUTO SIMBÓLICO que é a toalha pendurada sobre o gargalo, como se este fosse o pescoço de uma pessoa. Como acontece nas estruturas simbólicas, a relação entre o atributo simbólico e o portador estabelece uma identidade; neste caso, a toalha está colocada na garrafa em posição de descanso, como se esta tivesse acabado de praticar uma sessão de desporto. Devido ao facto de a toalha ser cor-de-rosa supõe-se que seja a figura de uma mulher. Esta personificação da garrafa cria um segundo nível de conotação

simbólica, tornando-a uma representação simbólica de um desportista, interpretação que é reforçada pelo texto colocado abaixo da imagem como se fosse uma legenda. Na segunda imagem, a garrafa é o participante de uma ESTRUTURA CONCEPTUAL ANALÍTICA que apresenta a garrafa sem lhe atribuir valores simbólicos. Esta representação diferenciada do mesmo participante assume, ao nível dos SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS, um VALOR INFORMACIONAL de IDEAL e de REAL: a “garrafa desportista” associa os valores da prática desportiva à marca *Luso*, enquanto a “garrafa real” recupera a noção de se tratar de um produto para consumo. O modo como se realiza o ENQUADRAMENTO da imagem superior sublinha esta separação entre o ideal e o real, visto que a moldura a negro sugere tratar-se de uma fotografia instantânea, tirada num momento de lazer e revelada de imediato. Apesar de se tratar de uma estrutura simbólica de personificação de um objeto, o valor de MODALIDADE da imagem está suficientemente próximo do real para nos levar a acreditar tratar-se de uma representação de um momento idílico de lazer, neste caso a satisfação retirada depois de uma sessão de desporto, acentuada pela saturação do azul do céu e do branco do espaço indeterminado onde a garrafa assenta. Acreditamos de tal forma nessa representação humana que sentimos existir um CONTACTO de DEMANDA ao nível do olhar porque imaginamos no lugar do gargalo uma cabeça humana que nos encara, à semelhança de certos fenómenos de preenchimento perceptivo (*perceptual filling-in*) em que vemos a forma de um quadrado virtual quando apenas estão representados os seus vértices. Por isso, temos uma interação de DEMANDA, com um ÂNGULO FRONTAL ao NÍVEL DO OLHAR, criando um potencial de identificação com o leitor, apesar da DISTÂNCIA criada pelo PLANO GERAL. Este tom íntimo está presente também na TIPOGRAFIA do texto, com a letra a imitar o manuscrito, mais pessoal e, até certo ponto, mais elegante. Refira-se que há também uma rima entre os significados das CORES, dos participantes e dos textos: a predominância contrastiva entre o azul (do céu, do rótulo e da tampa da própria garrafa) e o branco (do terreno envolvente e do espaço exterior à moldura, ecoando a transparência da água) está também presente na relação entre o líquido (a água branca) e o contentor (a garrafa com o tom azul), tensão essa resolvida no terceiro elemento da rima, o texto, onde se explica que os termos são equivalentes e que a água *Luso* é tão natural como a sede do leitor (e, supõe-se, tão natural como a própria água).

3.1.5. Água Pedras Salgadas

O anúncio da água *Pedras Salgadas* (Fig.38) é um caso evidente de modalização extrema dos significados composicionais, que tomam de imediato a atenção do leitor. Em primeiro lugar, a COR verde da garrafa do produto anunciado expande-se por toda a imagem e a sua saliência do tom envolve tudo quanto é representado com um significado de irrealidade, adicionando também um valor simbólico de natureza, calma e tranquilidade. Simultaneamente, o ENQUADRAMENTO solto dos vários participantes e o PLANO GERAL levam também o leitor a dar mais atenção à conjugação das diferentes CIRCUNSTÂNCIAS DE MEIO – um restaurante e uma paisagem subaquática – e ao ambiente irreal que elas criam.

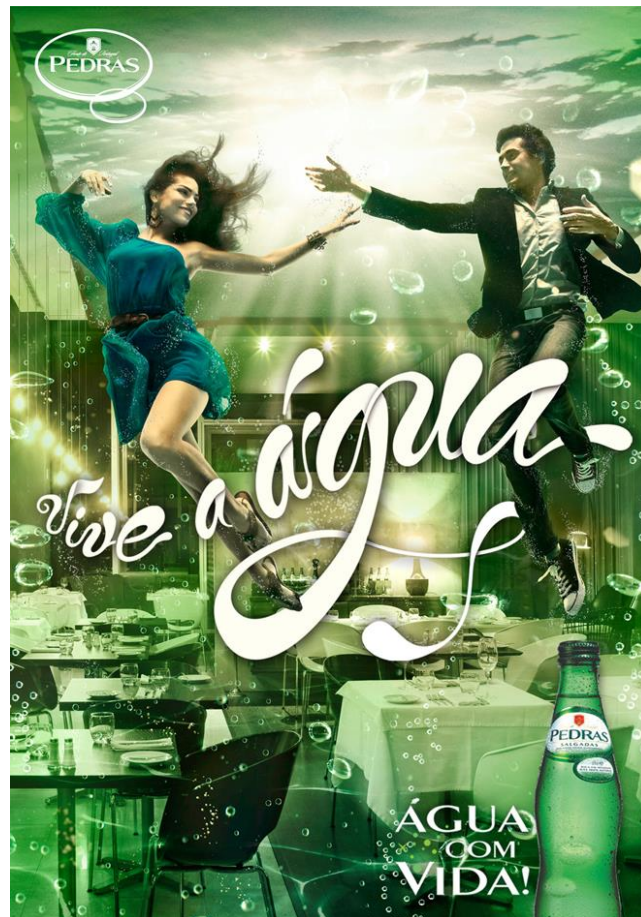


Figura 38: Anúncio da marca de água *Pedras Salgadas*

É neste CENÁRIO – e talvez por causa deste cenário criado pelo produto anunciado – que os principais participantes são apresentados em PROCESSOS DE AÇÃO TRANSACIONAL BIDIRECIONAL. A ação que eles realizam é ambígua, não se podendo afirmar ao certo se estão a dançar ou simplesmente a levitar, impulsionados pela leveza

criada pela água. Mais do que para a ação em si mesma, a imagem remete para os efeitos do cenário criado pela água, que torna os movimentos leves, criando nos participantes um estado de bem-estar e de alegria.

Além do cenário, também o texto tem particular SALIÊNCIA, novamente pela cor – o branco que se destaca contra o fundo verde – e pelo tamanho. Dada a integração textual e pictórica, a frase “vive a água”, que parece interpelar o leitor, remete para o cenário onde os participantes se encontram e para a vivência que estão a experienciar, literalmente a viver na água. Por outro lado, tem também o efeito de os aproximar um ao outro, entrelaçando-os e unindo-os, até porque ambos estão a ter a mesma experiência. Podemos também detetar uma rima entre o movimento dos participantes principais e o texto através da TIPOGRAFIA: as letras não são uniformes e mudam de tamanho, como se também elas estivessem em movimento dentro da água. Neste sentido, texto e participantes principais parecem ser parte de um PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL mais abrangente se quisermos considerar que existe um vetor comum no sentido ascendente que representa um movimento de flutuação para a luz branca no topo da imagem.

De facto, há uma clara divisão entre o topo e a base do anúncio: em cima, temos um VALOR INFORMACIONAL de IDEAL, onde se localiza a luz clara em direção à qual se realiza o movimento libertador ascendente promovido pela água; em baixo, há um VALOR INFORMACIONAL de REAL, espaço onde o produto é apresentado através de uma garrafa. Este participante de uma ESTRUTURA CONCEPTUAL ANALÍTICA encaixada está ladeado pela frase “Água com Vida”, com uma visualização retangular que transmite a objetividade necessária de quem explica a origem das CIRCUNSTÂNCIAS – água com gás dentro de um restaurante a provocar um movimento ascendente – e o processo em que estão envolvidos os participantes principais.

Os SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS enformam particularmente os SIGNIFICADOS INTERATIVOS: todo o cenário, apresentado num PLANO GERAL com um ÂNGULO BAIXO a sugerir um ascendente claro dos participantes em relação ao leitor, cujos pés pesados, na construção do significado composicional em presença, estarão em terra seca, o que cria uma distância adequada a quem observa a cena como um *voyeur* que não consegue ascender à luz do topo da imagem. Contudo, a posição da frase “vive a água” sugere DEMANDA, tanto mais que nela é usado o modo imperativo, dirigindo-se diretamente ao leitor e convidando-o a mergulhar também na água e, dessa forma, a ter a mesma experiência que leva aquele casal a movimentos tão leves e harmoniosos.

3.1.6. Tap

O anúncio das viagens da *TAP* para o Funchal partilha uma característica essencial com aquele que acabámos de analisar, água *Pedras Salgadas*, a saber, as CIRCUNSTÂNCIAS DE MEIO e o valor de MODALIDADE enformam a identificação das categorias que compõem este texto multimodal e a sua subsequente leitura. Contudo, a publicidade da *TAP* é diametralmente oposta à promoção da água *Pedras Salgadas* no que respeita a estes elementos, visto que as circunstâncias representadas procuram reproduzir dados reais e o valor de modalidade de toda a imagem é o mais natural possível.



Figura 39: Anúncio da marca TAP

A imagem da paisagem representa da forma mais fiel possível aquilo que um observador poderia ver ao estar no local, sobretudo no que respeita aos seus detalhes, à luminosidade e sombras da geografia e aos tons das cores, mais definidas e claras no espaço mais próximo do observador e num tom mais azulado no cenário mais distante, tal e qual como sucede na vida real.

O papel central do CENÁRIO representado é sublinhado por dois PARTICIPANTES da imagem. No canto superior direito temos um participante com o texto verbal a identificar o cenário representado como um destino de viagem, com o respetivo preço e os pontos de partida. Este participante de uma ESTRUTURA CONCEPTUAL apresenta os atributos que o identificam como uma etiqueta de bagagem de avião: o código de barras, as marcas verdes identificativas deste tipo de documento e a TIPOGRAFIA retangular, quase mecânica, típica destas etiquetas. O outro participante que realça a importância do cenário

é o homem que, envolvido num PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL formado pelo vetor do seu braço, aponta para a paisagem visível ao leitor. Os outros dois participantes da imagem são supostamente a esposa do homem e a filha de ambos, envolvidas em diferentes processos encaixados. A criança realiza um PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL constituído pelos vetores do braço e da perna, agarrando-se à mãe, e é também REATOR ao FENÓMENO que constitui a ação transacional realizada pelo pai a apontar para a paisagem. Por sua vez, a figura feminina está envolvida em dois processos de AÇÃO TRANSACIONAL – um vetor formado pelo ângulo oblíquo do corpo na ação de sustentar a filha ao colo e outro vetor formado pelo braço esquerdo que se apoia na barriga do marido, estabelecendo contacto e suporte à ação deste – e, ao mesmo tempo, é REATOR ao FENÓMENO que é o processo realizado pela filha que olha para o pai. Esta teia de significados representacionais, em que todos os vetores do olhar e gestos dos participantes se cruzam entre si, envolvendo-se, reforça a ideia de proximidade entre eles, caracterizando-os como um núcleo familiar que partilha férias no Funchal.

No que respeita aos SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS, observa-se, como foi referido, uma elevada SALIÊNCIA do cenário pelo detalhe e grau de MODALIDADE com que é representado. Os participantes humanos destacam-se como elemento exterior a este cenário, pelo tamanho e pela posição em PLANO MÉDIO, e têm o VALOR INFORMACIONAL de DADO. Por sua vez, a etiqueta da bagagem, dado o seu ENQUADRAMENTO e a sua posição sobreposta à imagem, com uma sombra no canto inferior direito que revela ter sido colada num momento posterior, tem o valor informacional de NOVO. Todo o anúncio se torna, deste modo, numa representação de uma fotografia de férias já realizadas – o DADO – na qual se colou a etiqueta da bagagem como legenda identificadora de toda a imagem depois de realizada a viagem e de revelada a fotografia.

Os SIGNIFICADOS INTERATIVOS deste anúncio remetem para a seguinte interpretação: ao nível da ATITUDE, o ÂNGULO OBLÍQUO ELEVADO cria um distanciamento do participante interativo, reforçada pelo tipo de CONTACTO, ou seja, OFERTA sem contacto visual dos participantes representados com o participante interativo. Contudo, o PLANO MÉDIO aproxima o leitor dos participantes representados, potencializando a identificação do leitor com aquela família que passou férias na Madeira graças a uma viagem da TAP.

3.1.7. Água Serra da Estrela

A última imagem a analisar é um exemplo de como, à semelhança da linguagem verbal, também a linguagem visual pode fazer uso da subversão das regras para manipular os significados semióticos. Tal como um vocábulo inesperado ou uma diferente ordem de palavras numa frase podem realçar determinados constituintes na linguagem verbal, modificando o seu significado, o mesmo tipo de jogo pode ocorrer na linguagem visual.



Figura 40: Anúncio da marca de água Serra da Estrela

No caso do anúncio acima apresentado, os elementos mais salientes são o PARTICIPANTE principal constituído pela garrafa de água e o CENÁRIO, onde estão integrados diferentes participantes que se articulam uns com os outros – um coletivo constituído pelo rebanho de ovelhas – e um pastor. Há um forte contraste entre a garrafa de água, apresentada com uma MODALIDADE de realidade muito forte através de uma representação fotográfica, e o cenário onde estão encaixados os outros participantes, cuja

modalidade se afasta da realidade dada a sua representação como uma pintura de aquarela, em que as cores azul e branco predominam, com todos os seus elementos constitutivos assumidamente naturais e sem qualquer elemento que possamos classificar como industrial ou não integrado na natureza (mesmo os moinhos de vento parecem fazer parte da cadeia montanhosa). Este contraste é acentuado pelo facto de, ao nível dos SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS, haver uma inversão dos valores IDEAL e REAL: a garrafa, que é o real, está no topo da imagem em vez de estar na parte inferior, lugar ocupado pela serra, representada como ideal.

Esta subversão das regras serve para realçar a própria inversão do PROCESSO DE AÇÃO TRANSACIONAL representado no anúncio: em vez de ser a serra a origem da água, a nascente é a garrafa que despeja água sobre a serra. Há uma rima de significados entre este processo e a representação do logótipo da marca de água, colocado também no topo ao contrário do esperado, realçando, deste modo, o conceito de “nascente”.

O processo de ação transacional estende-se para além da imagem e perpassa para o texto colocado na parte inferior da imagem, também ele representado com o mesmo grau de modalidade do cenário da serra, pintado a aquarela e com uma TIPOGRAFIA irregular como tivesse sido escrito à mão com a água que escorre pela serra. Deste modo, a articulação entre a ESTRUTURA NARRATIVA – a garrafa que despeja água na serra, funcionando como nascente – e os SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS – o contraste dos valores de modalidade e a inversão do valor informacional ideal e real – criam um efeito metonímico, alterando o sentido natural dos termos e, desse modo, fundindo a identidade da água da garrafa com a da água da serra. A água, classificada pelo texto como “do que a Serra tem de melhor”, é o elemento unificador de identidades, que poderiam ser vistas de outra forma como separadas, i.e. o bem natural que é a água na natureza e o produto comercial que é a água engarrafada.

Por fim, no que respeita aos SIGNIFICADOS INTERATIVOS, o PLANO GERAL e o EIXO DE VERTICALIDADE PICADO/ELEVADO, com o cenário colocado num plano inferior, distanciam o leitor e colocam-no numa posição dominante de observador, como se lhe estivesse a ser apresentado um diagrama incompleto do ciclo da água. Contudo, ao nível do CONTACTO, é possível identificar uma situação de DEMANDA por parte do participante pastor, o qual, apesar do tamanho reduzido em relação aos outros elementos da imagem, ganha SALIÊNCIA pelo contraste de cor e pelo facto de ser o único elemento humano representado. Esta situação de demanda poderá servir para criar uma ligação com o leitor,

estabelecendo assim um espaço onde o humano também pode existir integrado na natureza e evitando que esta seja vista como um local isolado e separado dos humanos, sem que eles possam dela retirar o que nela existe de melhor.

Centrei a análise nos elementos mais salientes de cada imagem, todos eles didatizáveis, o que não significa que outros dados não sejam também trabalháveis da perspectiva da construção do significado em presença e também com potencial de exploração didática.

3.2. Guião de leitura em aula

Conforme referi no início do presente capítulo, os anúncios publicitários apresentados na secção anterior são o ponto de partida para a realização de tarefas em sala de aula. A análise dos anúncios acima realizada corresponde à etapa inicial, obrigatória, a realizar pelo professor de PLE que consiste na seleção e preparação dos textos multimodais. Estes textos serão apresentados posteriormente em sala de aula, analisados em conjunto pelo professor e pelos alunos e utilizados na realização de tarefas de aprendizagem.

Durante este trabalho prévio, o docente deve recorrer às categorias da GDV para identificar os constituintes e os sentidos dos textos multimodais; porém o aparato técnico das categorias deverá ser colocado à margem na abordagem desses mesmos textos em sala de aula, sob pena de tornar uma aula de língua estrangeira numa sessão de análise semiótica⁴. Nesse sentido, será mais didático um professor conhecedor das categorias da GDV orientar os alunos utilizando uma linguagem menos técnica, ainda que estruturada pela prévia análise informada das imagens.

Para a minha proposta do trabalho de apresentação e interpretação das imagens em sala de aula irei seguir as propostas feitas por John Corbett em *An Intercultural Approach to English Language Teaching* (2003), as quais consistem na elaboração de um guião de perguntas dirigidas aos alunos para identificação dos elementos constituintes das imagens. Nesta secção apresentarei os guiões sob a forma de tabelas com as minhas sugestões de perguntas a colocar aos alunos no lado esquerdo, reservando o lado direito,

⁴ Tal não significa que não considere ser necessária a inclusão da literacia visual no atual currículo escolar, tal como o defendem Kress e van Leeuwen).

às categorias da GDV subjacentes a essas perguntas orientadoras. Cada guião é acompanhado de uma descrição do procedimento de abordagem da imagem em sala de aula e da interpretação das mesmas que se pretende obter junto dos alunos. Nesta descrição das propostas de atividades na sala de aula assume-se que o anúncio é apresentado a toda a turma, projetado num *écran* de modo a todos os alunos poderem ver a imagem e observá-la enquanto o professor procede à exploração didática.



1. Anúncio das bolachas *Triunfo*

Pergunta	Resposta/Objetivo
a) O que é que chama mais a atenção no anúncio? Porquê?	a) Identificar os elementos mais salientes em termos dos Significados Composicionais, da Cor, da Tipografia e da Modalidade.
b) A rapariga vestida de branco está a olhar para onde?	b) Identificar o Processo de Ação Transacional Unidirecional, o Ator e a Meta na Estrutura Narrativa dos Significados Representacionais.
c) Para onde está a olhar a rapariga de fato de banho às riscas?	c) Identificar o Processo de Reação Transacional Unidirecional, o Reator e os dois Fenómenos na Estrutura Narrativa dos Significados Representacionais.
d) Qual é e como é o cenário onde as personagens estão?	d) Identificar as Circunstâncias: Cenário e de Acompanhamento.
e) Que produto é publicitado neste anúncio?	e) Identificar o Real nos Significados Composicionais.
f) Que marca é publicitada neste anúncio?	e) Identificar a relação semiótica Ideal/Novo nos Significados Composicionais.
g) Como observadores, sentem que estão próximos ou distantes das duas raparigas? Sentem que poderiam sentar-se junto delas e participar no convívio?	e) Identificar os Significados Interativos ao nível do Contacto (Oferta), da Distância Social (Plano Geral) e da Atitude (ângulo oblíquo ao nível do olhar).

Quadro 3: Guião de leitura do anúncio das bolachas *Triunfo*

Com a imagem projetada no écran, o professor solicita aos alunos que refiram os elementos que lhes chamam a atenção e, se for necessário, questiona-os diretamente sobre constituintes que não tenham sido referidos. As perguntas são feitas de modo a identificar as ações realizadas pelas duas jovens mulheres e relacionar os processos em que elas estão envolvidas com o cenário circundante da praia, com o tom de cor predominante da imagem e, por fim, com o produto anunciado. Tentará levar os alunos a relacionarem o tom predominante da cor e a estação do ano da situação representada na imagem, chamando a atenção para a posição da bolacha no lugar do sol.

Com uma turma de nível A2, o professor poderá expandir os tópicos das perguntas, questionando os alunos sobre o tipo de atividades que habitualmente realizam nos tempos livres ou o tipo de comida que costumam levar com eles para um dia na praia. Esta interação oral poderá ser desenvolvida, por exemplo, num atividade de produção escrita sobre as diferenças entre os hábitos de lazer ou a alimentação típica de diferentes épocas, explorando o conteúdo gramatical do tempo verbal do Imperfeito do Indicativo, ou realizar uma atividade de competência intercultural, explorando os hábitos dos países de origem dos alunos (e.g. “No vosso país há o hábito de frequentar a praia, de estar/ficar bronzeado?”, etc.).

Com uma turma de B2, o docente poderia, por exemplo, explorar a expressão idiomática “Torrar ao sol”, fazer uma produção escrita ou um debate sobre os benefícios e os malefícios do sol e os limites para a saúde da procura de um ideal de beleza. Não será necessário apontar os ganhos linguísticos da interação professor-alunos numa exploração didática orientada por este guião.

2. Anúncio dos sumos *Compal*



Pergunta	Resposta/Objetivo
a) O que chama mais a atenção neste anúncio?	a) Identificar o Processo de Ação não-Transacional, o Ator e a Meta, nos Significados Representacionais.

b) Para onde é que a rapariga, em primeiro plano, está a olhar?	b) Identificar o Contacto em Oferta nos Significados Interativos.
c) O que é que a rapariga exhibe?	c) Identificar a Meta e o vetor que une o Ator e a Meta.
d) O que é que a criança está a fazer?	d) Identificar o Processo de Ação Transacional, o Ator e a Meta e o vetor que une o Ator e a Meta nos Significados Representacionais.
e) Os dois adultos em segundo plano estão a fazer o quê?	e) Identificar o Processo de Reação Transacional, os Reatores e o Fenómeno nos Significados Representacionais.
f) Que aspetos chamam mais a atenção nos textos verbais.	f) Identificar aspetos relevantes da Tipografia e léxicogramaticais.

Quadro 4: Guião de leitura do anúncio dos sumos *Compal*

O professor apresenta a imagem à turma e explica tratar-se de um anúncio que não é contemporâneo, sendo essa a razão para estar a preto e branco, facto ao qual os alunos não deverão atribuir um significado em si, como sucederia com anúncio contemporâneos que são intencionalmente a preto e branco.

Na análise do anúncio, o professor questiona a turma sobre os elementos que se destacam na imagem, levando-os a identificar aquilo que a rapariga em destaque está a fazer e para onde ela está a olhar. Depois, poderá centrar a atenção na reação dos restantes participantes, procurando saber como é que eles aparecem representados – se estão longe ou perto da rapariga, se se consegue ver bem as suas caras – e o que é que eles estão a fazer, destacando o movimento da criança com o braço. Por fim, poderá questionar os alunos sobre os elementos textuais do anúncio, levando-os a reconhecerem o tema do vocabulário, as rimas sonoras e os jogos de palavras.

A partir do anúncio, uma turma de nível A2 poderá realizar um exercício em torno dos níveis de formalidade na interação comunicativa (e.g. tu/você/a senhora), um exercício de vocabulário em torno da alimentação, ou exercícios de compreensão da língua sobre a formação dos plurais de palavras (e.g. compal/compais, natural/naturais) ou a formação dos pronomes pessoais de complemento oblíquo (e.g. com você/contigo).

Num nível de B2, os alunos poderiam partir para uma tarefa de debate em torno da temática da alimentação, com produções escritas ou orais sobre hábitos alimentares

saudáveis, ou uma tarefa de desenvolvimento da competência intercultural, analisando as diferenças e as semelhanças na alimentação e nos produtos disponíveis em diferentes países. Seria também possível realizar uma tarefa de produção escrita centrada na expressão da condição e nos tempos verbais do modo Conjuntivo, propondo aos alunos para refletirem como seriam os hábitos alimentares contemporâneos sem a globalização e alguns dos seus efeitos, como, por exemplo, o acesso a frutos que não são da época.

3. Anúncio da água *Vitalis*



Pergunta	Resposta/Objetivo
a) A rapariga é o elemento mais saliente, porquê?	a) Identificar a Saliência nos Significados Composicionais e a Distância Social (Plano Médio) e Atitude (Ângulo Frontal Baixo) nos Significados Interativos.
b) Que ação é que a rapariga está a realizar?	b) Identificar o Processo de Ação transacional, o Ator, o vetor e a Meta na Estrutura Narrativa dos Significados Representacionais.
c) Como é que a rapariga está vestida e que tipo de acessórios tem?	c) Identificar o Portador e os Atributos na Estrutura Conceptual – Processo Analítico Estruturado – Encaixada na Estrutura Narrativa.
d) Qual o cenário presente na imagem?	d) Identificar as Circunstâncias de Meio, de Acompanhamento e Cenário.
e) Para além da rapariga, o que é mais saliente?	e) Identificar a relação semiótica entre texto visual/texto verbal dada pelo Enquadramento, pelo Valor Informacional e pela Saliência nos Significados Composicionais.
f) Existem diferenças na tipografia do texto verbal presente na imagem?	f) Identificar a diferença entre o tipo de letra impressa e a manuscrita e os seus respetivos valores.

Quadro 5: Guião de leitura do anúncio da água *Vitalis*

Não existindo diferentes participantes no anúncio da água *Vitalis*, o professor poderá começar a análise por centrar a atenção dos alunos na rapariga da imagem e questionar os alunos sobre a sua identidade, procurando que sejam identificados os elementos que a identifiquem como uma desportista, como o vestuário ou o medidor de pulsações, para a partir daí identificar também a ação que ela está a realizar. A seguir, o professor centra a atenção dos alunos no cenário presente na imagem, questionando-os sobre os locais associados à prática de desporto, em que locais é que a jovem poderá estado e que tipo de desporto terá praticado. Por fim, explora-se a relação entre o texto visual e o texto verbal e os significados que os alunos dão à palavra “conselhos”.

Quer com uma turma de nível B1, como de nível C1, o professor tem a possibilidade de explorar estruturas linguísticas durante a fase de análise da imagem. Por exemplo, ao questionar os alunos sobre as atividades desportivas realizadas pela jovem, poderá fazer o foco na forma do Infinitivo Composto (e.g. “O que é que ela terá feito? Terá corrido durante 1 hora? Terá feito ginástica localizada?”). No nível B1, poderão também ser realizadas tarefas de vocabulário sobre o tema do desporto e dos equipamentos desportivos ou tarefas de competência intercultural sobre os desportos típicos de cada país e os constrangimentos do clima das diferentes regiões e de cada época do ano. É também possível trabalhar expressões lexicalizadas como “ter jeito para” ou “acabar de” ou explorar os nomes das marcas de águas de diferentes países e ver os significados que procuram passar, dando o exemplo da origem latina do nome *Vitalis*.

No nível C1, o professor poderia propor à turma uma tarefa de reflexão oral ou escrita sobre a expressão “para quem se entrega de corpo e alma” ou uma tarefa de debate em grupo sobre a importância do desporto na vida contemporânea, com cada grupo a debruçar-se sobre as razões para a sua prática (para ter saúde, para alcançar a beleza física, por moda, etc.). Com vista a explorar estruturas de língua mais complexas e a abordagem comunicativa do uso da língua em contexto real, a turma poderia ser dividida em grupos e a cada um seria solicitada a preparação de um documento típico de um ginásio, desde o panfleto publicitário ao regulamento de funcionamento e às instruções de uso de diferentes equipamentos.

4. Anúncio da água do *Luso*



Pergunta	Resposta/Objetivo
a) Qual das imagens é mais saliente?	a) Identificar o Valor Informacional de Ideal/Real nos Significados Composicionais.
b) Por que é que a imagem de cima é mais saliente?	b) Identificar a Saliência e o Enquadramento nos Significados Composicionais e o Contacto (Demanda), Distância Social (Plano Geral) e Atitude (Frontal ao Nível do Olhar) nos Significados Interativos
c) O que simboliza a garrafa mais saliente?	c) Identificar o Portador e o Atributo Simbólico na Estrutura Representacional Conceptual Simbólica.
d) Qual a cor predominante no anúncio?	d) Identificar os valores simbólicos da Cor.
e) Qual a relação da imagem com o texto verbal?	e) Identificar a relação semiótica entre texto verbal e não-verbal.

Quadro 6: Guião de leitura do anúncio da água do *Luso*

O anúncio da água do *Luso* poderá ser apresentado em articulação com o anúncio da água *Vitalis* ou um num lugar do outro, dado que ambos promovem o mesmo tipo de produto com base no tema do desporto.

O professor deverá começar por chamar a atenção dos alunos para a existência de duas imagens de garrafas, identificando as diferenças entre elas ao nível do enquadramento, do tom e do grau de saturação das cores, questionando-os qual delas é a mais saliente. A seguir, poderá explorar os significados simbólicos da garrafa mais saliente, realçando a toalha colocada no gargalo e o efeito de personificação criado, divergentes dos significados mais reais da garrafa da imagem inferior. Depois de estabelecido o contraste entre as duas imagens, explora as semelhanças ao nível da cor azul e as sensações que elas transmitem de modo a realçar os seus valores associados a “natureza”. A partir desse ponto, o professor pode analisar com os alunos a relação da imagem com o texto verbal, observando como as palavras e a tipografia procuram

estabelecer uma relação entre a água engarrafada, a natureza e o instinto da sede. Conforme referido, este documento poderá ser apresentado em lugar do anúncio da água *Vitalis*, sendo possível realizar o mesmo tipo de tarefas com ligeiras adaptações. Se forem usados em articulação, é possível explorar o contraste entre os participantes humano e humanizado, a posição do olhar de cada um deles e a posição frontal da garrafa em contraste com a posição de poder da jovem que pratica desporto.



5. Anúncio da água *Pedras Salgadas*

Pergunta	Resposta/Objetivo
a) O que chama mais a atenção neste anúncio.	a) Identificar os Significados Composicionais de Saliência e Enquadramento
b) Que ação estão a realizar as personagens? Parece real?	b) Identificar o Processo de Ação Transacional Bidirecional. Identificar as Circunstâncias de Meio, de Acompanhamento e Cenário. Identificar a Atitude (Ângulo Oblíquo Baixo) nos Significados Interativos.
c) Onde se encontra o produto anunciado?	c) Identificar a Estrutura Conceptual Analítica encaixada na Estrutura Narrativa, onde está presente o Valor Informacional de Real/Novo nos Significados Composicionais. Identificar o Contacto (Demanda), a Distância Social (Plano Geral) e a Atitude (Ângulo Frontal ao Nível do Olhar) nos Significados Interativos.
d) Qual a relação dos textos verbais com a imagem?	d) Relacionar a Tipografia com o Processo de Ação Transacional que as personagens estão a realizar. Identificar o Valor Informacional de Ideal/Real nos Significados Composicionais e o Contacto (Demanda) nos Significados Interativos.

Quadro 7: Guião de leitura do anúncio da água *Pedras Salgadas*

O anúncio da água *Pedras Salgadas* exigirá do professor um maior controlo da leitura da imagem devido ao seu elevado grau de detalhe e profusão de elementos no cenário. Por isso, ao questionar a turma sobre aquilo que lhes prende a atenção, deverá evitar que os alunos comecem a enunciar pormenores, levando-os a se centrarem na

saliência do cenário e da cor predominante e no enquadramento dos participantes principais. Depois de localizar as duas figuras humanas, poderá inquirir os alunos sobre a ação que elas estão a realizar, questionando se se trata de algo que representa a realidade ou uma situação irreal.

Na fase seguinte, o professor e os alunos identificam a presença do produto anunciado e relacionam-no com o cenário representado e os dois participantes humanos, de modo a estabelecer a relação entre a representação irreal idealizada e a apresentação real do produto engarrafado. O professor poderá guiar a turma na identificação das diferenças entre o ângulo com que vemos as personagens que agem e aquele a partir do qual encaramos a garrafa na parte inferior do anúncio. Por fim, pode ser explorada a relação entre os textos verbais e a imagem, realçando a tipografia da frase “Vive a água” e o paralelo entre a sua forma e a ondulação da água e explorando os possíveis significados dessa frase.

Além da tarefa de análise da imagem em si, no nível B1 pode-se realizar tarefas com foco na forma como, por exemplo, do Imperativo, a partir da frase do anúncio “Vive a água”, ou de tempos compostos como o Pretérito Mais-que-Perfeito Composto, a partir de frases como “Eles beberam uma garrafa de água com gás porque tinham comido demasiado”. De igual modo, o professor poderá explorar a expressão da causa e a expressão da consequência, através de exercícios de pergunta/resposta. Noutro sentido, a turma poderá debruçar-se sobre o tema das atividades de convívio social e realizar apresentações sobre as formas de convívio social nos países de origem dos alunos. O professor poderá, também, separar a turma em grupos, cada um deles com a tarefa de preparar diferentes programas de atividades de convívio social para potenciais turistas de visita a uma cidade estrangeira (por exemplo, o país anfitrião poderá ser um país lusófono ou países de origem dos alunos).

No nível C1, ao nível do vocabulário, poderão ser trabalhadas em sala de aula expressões idiomáticas centradas na palavra água (e.g. “claro como a água”, “como peixe dentro de água”, “águas passadas não movem moinhos”). O professor poderá também propor a preparação e realização de um debate sobre os espaços e as formas de convívio social e a sociedade de consumo ou os excessos de consumo de comida, bebida e outras substâncias na sociedade contemporânea.

Refira-se que o anúncio da água *Pedras Salgadas* pode ser trabalhado em articulação com um dos anteriores anúncios de águas engarrafadas para fazer o contraste entre as temáticas subjacentes à água publicitada conforme esta é com ou sem gás.

6. Anúncio da TAP



Pergunta	Resposta/Objetivo
a) Este anúncio parece uma fotografia?	a) Identificar o valor de Modalidade e as Circunstâncias de Meio.
b) O que é que o homem presente na imagem está a fazer?	b) Identificar o processo de ação transacional, o Ator e a Meta.
c) O que é que a criança está a fazer?	c) Identificar o Processo de Ação Transacional, o Ator e Meta, e o Processo de Reação Transacional nos Significados Representacionais.
d) Que ação está a realizar a mulher?	d) Identificar dois processos de Ação Transacional, o Processo de Reação Transacional, o Reator e o Fenómeno nos Significados Representacionais.
e) Há algum elemento estranho na imagem?	e) Identificar a Estrutura Conceptual do texto verbal na posição de Ideal/Real.
f) Sentes-te próximo ou afastado do que está representado na imagem?	f) Identificar nos Significados Interativos o Contacto (Oferta), a Distância Social (Plano Médio) e a Atitude (Ângulo Oblíquo Elevado).

Quadro 8: Guião de leitura do anúncio da TAP

O anúncio da TAP a publicitar uma viagem da à Madeira permite uma abordagem diferente em aula, podendo o professor começar a análise com a turma a partir do valor de modalidade e da identificação do cenário. Assim, depois da pergunta se a imagem parece uma fotografia, o professor poderá conduzir os alunos a identificarem-na como uma fotografia de férias na ilha da Madeira. A partir dessa interpretação, os alunos exploram as ações dos diferentes participantes da imagem: o homem que aponta para a paisagem a indicar um novo sítio para visitar ou incita a família a apreciar a vista da paisagem; a criança que reage com um sorriso e a mãe que observa ambos. Relembrando

tratar-se de uma fotografia de férias, o professor incita os alunos a explorarem a imagem e a focarem a atenção na etiqueta de bagagem representada como tendo sido colada sobre a fotografia de férias. Ao fazê-lo, reflete com a turma sobre as razões para a informação técnica sobre o preço da viagem, o seu destino e os pontos de partida não estarem colocados na parte inferior da imagem. Por fim, questiona as aulas se se sentem mais próximos ou afastados daquilo que é representado na imagem, considerando que lhes é proposto olharem para o anúncio como se estivessem a verem um álbum de fotografias de férias da família representada.

Considerando uma turma de nível A2, o professor poderá solicitar aos alunos como tarefa de produção escrita escreverem um postal a um amigo ou uma amiga a contarem como foram ou estão a ser as suas férias na Madeira. Outra tarefa possível será uma tarefa em pares que consiste em pesquisar e reunir informação de forma a organizarem um plano de viagem à ilha da Madeira e apresentá-lo oralmente à turma.

Com uma turma de nível B2, o professor poderia propor tarefas de pesquisa aos alunos para identificarem aspetos relacionados com aspetos geográficos e sociais de Portugal. Em grupo ou individualmente, os alunos deveriam realizar um trabalho de pesquisa para reunirem informação sobre as regiões de Portugal, identificando as suas características geográficas, a gastronomia, as cidades mais importantes e aspetos económicos e culturais relevantes. O material resultante da investigação dos alunos poderia resultar posteriormente em apresentações orais, na criação de portefólios das regiões ou numa página na Internet.



7. Anúncio da água Serra da Estrela

Pergunta	Resposta/Objetivo
a) Qual o elemento mais saliente neste anúncio?	a) Identificar a posição de Dado/Ideal e a Saliência nos Significados Composicionais.
b) Qual a diferença entre a garrafa de água e o restante cenário?	b) Identificar os diferentes graus de Modalidade e o valor da Cor.
c) Que ação está presente nesta imagem?	c) Identificar o Processo de Ação Transacional, o Ator e a Meta nos Significados Representacionais.

d) Como se relaciona a o texto verbal com o texto visual?	d) Identificar o valor da Tipografia.
e) Para onde está a olhar a figura humana?	e) Identificar os Significados Interativos ao nível do Contacto (Demanda), da Distância Social (Plano Geral) e da Atitude (Ângulo Frontal Elevado).

Quadro 9: Guião de leitura do anúncio da água da *Serra da Estrela*

Nas anteriores propostas de guiões de análise dos anúncios e tarefas para a sala de aula, esteve subjacente o cotejo de níveis de proficiência comunicativa e a possibilidade da mesma imagem ser utilizada nesses níveis. No último guião a apresentar, irei focar apenas no nível C2, visto não ter apresentado até agora nenhuma proposta para os alunos do nível mais avançado. Tal não significa que este anúncio não se preste para aplicação noutros níveis.

O professor começa por solicitar à turma a identificação dos elementos mais salientes do anúncio, orientando os alunos para a separação entre a garrafa de água no topo e a imagem pintada a aguarela na parte inferior. Depois de feita essa identificação e separação, a turma analisa com a ajuda do professor os elementos que criam essa diferença, nomeadamente os diferentes graus de modalidade de realidade. O professor poderá fazer notar como esse contraste sublinha a ação representada na imagem, procurando levar os alunos identificarem a inversão dos papéis temáticos: a garrafa de água torna-se a nascente e a nascente na serra recebe a água engarrafada. Depois, conduzindo a turma a refletir sobre a relação entre os elementos textuais e as imagens, poderá realçar que o processo de produção de água está invertido, transformado numa espécie de ciclo natural da água da Serra da Estrela. Assim, poderá perguntar à turma se consideram estar a observar uma representação esquemática ou se há elementos na imagem que a tornem uma representação não-técnica, focando a atenção dos alunos na figura do pastor e perguntando-lhes o que poderá o seu olhar significar.

Este anúncio poderá servir como ponto de partida para diferentes tarefas numa turma de nível C2. O professor poderá utilizá-lo como ponto de partida para um debate sobre a interferência do homem na natureza ou sobre a construção da imagem de natural e de natureza pela sociedade contemporânea. Outra tarefa que os alunos poderão realizar a partir desta imagem será a criação de diagramas e descrições técnicas de diferentes ciclos naturais ou artificiais, como o ciclo da produção de gasolina e outros combustíveis

ou o ciclo da fotossíntese, os quais podem ser coligidos sob a forma de póster para fins didáticos.

Este anúncio, como os anteriores, poderia ser utilizado noutros níveis de proficiência, como exercícios de funcionamento da língua sobre o uso de preposições numa aula de A2 (e.g. “A água cai na serra”, “A água desce pela serra”); uma tarefa oral para uma turma de B1 em torno da expressão de conselhos com Imperativo, Infinitivo Pessoal e verbos modais como Dever, entre outros (e.g. “É preciso reduzir o consumo de água”, “Deves fechar a torneira quando lavas os dentes”); ou uma tarefa para o nível B2 sobre os efeitos do homem na Natureza com foco na forma da Voz Passiva em diferentes tempos e modos (e.g. “Se o Homem não fosse tão egoísta, a Natureza não seria afetada de modo tão grave pela atividade humana”); adequando-se, também, para um debate em aula, com preparação prévia em casa, sobre as alterações climáticas.

Considerações Finais

Realizar uma dissertação de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2) na área da Multimodalidade e da Gramática do *Design Visual* continua a ser um desafio. Tal resulta da pouca divulgação desta área da semiótica social na comunidade científica e docente em Portugal, apesar da contínua utilização de imagens nos materiais didáticos em geral e nos manuais escolares em particular, incluindo aqueles que estão vocacionados para o ensino de PLE e PL2.

Alguns trabalhos realizados sobre os materiais escolares produzidos por editoras, Galvão (2012) e Sousa (2012), confirmaram já que, embora estes contenham cada vez mais imagens, as escolhas dos textos visuais são feitas sem um critério didático visível, no qual se possa entrever um pensamento sobre a imagem. O resultado final é uma profusão de manuais em que a imagem surge predominantemente com a habitual e repetitiva função de ilustração, pelo que, na maioria das vezes, o professor acaba por não fazer uso desses recursos e nem se sente aliciado a criar e explorar ele próprio materiais com textos multimodais. Esquece-se, seguramente, que o aluno não deixa de fazer a sua própria interpretação do significado; nem sempre a mais desejada.

A minha motivação para elaborar esta dissertação prendeu-se com a vontade de ultrapassar estas limitações do uso didático da imagem. Ao ter contacto com as propostas de Gunther Kress e Theo van Leeuwen no seminário de Gramática e Comunicação, as quais confrontei com outras abordagens, considerei que tinha encontrado as ferramentas adequadas para explorar o texto multimodal em sala de aula, no ensino de uma língua não materna, já que a Gramática do *Design Visual* permite criar um discurso de análise sobre a imagem e o texto. Desta forma, o docente pode construir uma grelha de análise fundamentada do discurso multimodal, passível de ser explorada com os alunos para diferentes fins pedagógicos.

A argumentação sobre os potenciais pedagógicos do texto multimodal é já bastante rica noutros espaços científicos fora de Portugal, sobretudo nas áreas geográficas anglófonas, como a Austrália e o Reino Unido. Porém, na nossa comunidade docente, são poucas as reflexões sobre o uso de imagens em sala de aula a partir da perspectiva aqui usada, em particular no contexto do ensino de PLE. Devido a esta situação, orientada pela minha prática profissional e tentando responder a questões de carácter prático sobre o uso das imagens no ensino de uma língua estrangeira, considerei pertinente refletir sobre a forma como o documento publicitário pode ser abordado numa aula de PLE.

Porquê a Publicidade? Por um lado, escolhi-a pelo facto de o documento publicitário ser um documento rico para a aula de língua, portador, sempre ou quase sempre, de valores culturais, éticos, estéticos, morais que, ao serem bem explorados, permitem ao docente ir além da mera descodificação textual ou do apoio ao texto verbal. Por outro lado, além da sua importância social, a publicidade é também um espelho das mudanças operadas nos modos semióticos utilizados na comunicação quotidiana, visto que faz uso dos recursos mais atuais e generalizados na sociedade para tentar chegar ao seu interlocutor da forma mais eficiente possível.

Partindo do respaldo científico fornecido pela Gramática do *Design* Visual e das considerações acima referidas sobre a importância do documento publicitário, o objetivo desta dissertação foi confirmar as possibilidades de exploração do campo teórico escolhido na utilização eficaz de imagens em aulas de PLE, explorando o seu uso diversificado em vários níveis de proficiência linguística.

Este desígnio partiu do pressuposto de que os alunos, para além das vantagens do trabalho sobre a imagem com vista ao seu conhecimento da língua, podem desenvolver uma melhor literacia no contacto com as imagens de outros países, adquirindo ferramentas úteis para entrar num espaço cultural diferente do seu.

Para o efeito, fiz a leitura de imagens publicitárias, sugeri linhas de interpretação e elaborei guiões para a sua exploração em aula, o que constituiu, para mim, um longo processo de reflexão durante o qual fui testando, nas minhas aulas, os materiais nele apresentados. Neste processo, impossível de dar conta num trabalho com este fôlego, respondi positivamente às dúvidas iniciais, dúvidas estas que poderiam ter constituído outras tantas perguntas de investigação, não estivesse a efetividade da abordagem já suficientemente demonstrada.

Em suma, as ferramentas da GDV tornaram mais eficaz a minha leitura dos textos multimodais e, conforme a análise apresentada neste trabalho, pude identificar elementos das imagens passíveis de serem ignorados noutra tipo de leitura. Os resultados dessa leitura permitiram adaptar a utilização das imagens aos objetivos didáticos de cada aula, trabalhando aspetos léxico-gramaticais em diferentes níveis de proficiência e adequando os recursos linguísticos ao nível da turma, como procurei demonstrar nos guiões de aula apresentados nesta dissertação. Por fim, o potencial dos textos multimodais vai além dos efeitos diretos ao nível da aprendizagem da língua, como também foi exemplificado nos guiões acima referidos, sendo o texto publicitário uma boa escolha por ser multimodal e ajudar no desenvolvimento de uma literacia visual que facilita o acesso a uma nova língua e a uma nova cultura. Tal facto permite ao docente encaminhar os alunos para o desenvolvimento da sua competência intercultural e explorarem não só os significados culturais contidos nos elementos representados, mas também direcionarem essa ação para refletirem sobre a cultura deles próprios e a cultura dos seus colegas (conhecimento das tradições, gostos, etc.).

A análise com base na GDV não deve ser encarada como um complemento do trabalho que o professor faz, mas sim como uma ferramenta que revoluciona o trabalho tradicional, substituindo muitos dos exercícios presentes nos manuais e cadernos de exercícios comumente usados em aula. O trabalho nestes moldes é mais comunicativo e interativo, pelo que, nos dias de hoje, é imprescindível na formação do docente a existência de uma reflexão sobre o texto que não ignore o significado multimodal, como sugerem Kress & van Leeuwen, 2001).

In the era of multimodality semiotic modes other than language are treat as fully capable of serving for representation and for communication. Indeed language, whether as speech or as writing, may now often be seen as ancillary to other semiotic modes: to the visual instance. Language may now be extavidual. (Kress & van Leeuwen, 2001: 46)

Na construção de materiais, sejam eles *online* ou em suporte impresso, é impossível continuarmos a colocar imagens sem orientações de leitura, ao contrário da prática existente para o texto verbal. No mínimo, é necessária uma orientação leitora que inclua os dois modos. Este modo de olhar o texto visual é cada vez mais um imperativo, até porque os textos estão cada vez mais a tornar-se multimodais. Numa sociedade onde estão presentes diversos modos semióticos, em que os avanços tecnológicos ocorrem de

forma acelerada, torna-se fundamental repensar o ensino-aprendizagem de forma a incluir a análise de textos verbais e não-verbais nos *curricula*, tornando o aprendente um cidadão literato visualmente. As instituições educativas, os autores de manuais e os docentes têm aqui uma palavra a dizer, pois fica sublinhado que as potencialidades de leitura de um texto multimodal na aula de língua não materna são enormes. É, então, importante a atualização dos professores, na sua escolha de formação ao longo da vida, no que se refere à capacidade de trabalhar em sala de aula com textos multimodais, pois estes textos fazem parte do dia-a-dia das salas de aula e da sociedade em geral, pelo que a formação do aluno como sujeito social capaz de ler o mundo que o rodeia é crucial.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1997). “A Abordagem Orientadora da Ação do Professor”. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino do Português Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes.

AVELAR, A. (2008). *Gêneros e Registos do discurso no Ensino de Línguas: Proposta de aplicação ao ensino PLE e monitorização em contexto*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

BACHMAN, L. F. (1990). “Communicative Language Ability.” In: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. and Palmer, A. S. (2010). “Describing Language Use and Language Ability.” In: *Language assessment in practice*. Oxford, Oxford University Press.

BATEMAN, J. A. (2008). *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. New York, Palgrave Macmillan.

BARTHES, R. (1987). “A Mensagem Publicitária.” In: *A Aventura Semiológica*. Lisboa, Edições 70, pp. 165-170.

BROWN, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco State University, Pearson Logman, 2ª. edição.

BROWN, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University, Pearson Logman, 5ª. edição.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multicultural Matters Ltd.

BYRAM, M. and HU, A. (Ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, Routledge, 2nd edition.

CANALE, M. and SWAIN, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". In: *Applied Linguistics*, vol. 1, Oxford, Oxford University Press, pp. 1 – 47.

CARVALHO, F. (2012). *Semiótica social e imprensa: o layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual*. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CARVALHO, F. (2013). *Temas Contemporâneos em Semiótica Visual*. Brasília, CEPADIC.

CONSELHO da EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (sigla: QERC), Porto, Edições Asa.

COOK, G. (2001). *The Discourse of Advertising*. London, Routledge.

CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney, Multilingual Matters Ltd.

DONDIS, D. A. (1973). *A Primer of Visual Literacy*. London, Mit Press.

DYER G. (2003). *Advertising as Communication*. London, Routledge.

ECO, Umberto (1973). *O signo*. Lisboa, Editorial Presença.

EVANS, J. and HALL, S. (1999). *Visual Culture: The Reader*, London, Sage e Open University.

FAIRCLOUGH, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.

FEEZ, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Centre for English Language Teaching and Research. Sydney, Macquarie University.

FIRTH, J. R. (1937). "Context of Situation". In: FIRTH, J. R. *The Tongues of Men and Speech*. Oxford, Oxford University Press.

FORCEVILLE, C. (1996). *Pictorial metaphor in advertising*. London, Routledge.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. (1995). "Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa". In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 26.

GALVÃO, M. F. (2012). *Texto Publicitário: Gramática do Visual em Manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

GODDARD, A. (2002). *The Language of Advertising*, London, Routledge, 2nd edition.

GOUVEIA, C. A. M. (2009). *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistémico-funcional*. Matraca, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun.

HALL, E.T. (1988). "The power of hidden differences". In: BENNETT, M. J. (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication – selected readings*. Yarmouth, Intercultural Press, pp. 53-67.

HALLIDAY, M.A.K. (1970). "Language structure and language function". In: LYONS, J. (Ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, pp. 140-165

HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1976). "The Form of a Functional Grammar". In: G. Kress (Ed.). *Halliday: System and Function in language*. Oxford, Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Maryland, University Park Press.

HALLIDAY, M.A.K. and HASAN, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. and MARTIN, J. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, The Falmer Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to functional Grammar*. London, Edward Arnold, 2nd edition.

HALLIDAY, M.A.K. (2002). *On Grammar*. London/New York, Continuum.

HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to functional Grammar*. London, Edward Arnold, 3rd edition revised by C. M.I. M. Matthiessen.

HEITLINGER, P. (2006). *Tipografia: Origens, Formas e Usos das Letras*. Lisboa, Dinalivro.

HEITLINGER, P. (2010). *Alfabetos, Caligrafia e Tipografia*. Lisboa, Dinalivro.

HINKEL, E. (Ed.) (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, London, LEA Publishers.

HODGE, R. and KRESS. G. (1988). *Social Semiotics*. New York, Cornell University Press.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. and MINKOV, M. (2010). *Cultures and Organizations – Software of the Mind*, MacGraw-Hill.

HYMES, D. H. (1972). “On Communicative Competence”. In: Pride, J. and J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

JEWITT, C. (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London, Routledge.

JOLY, M. (2003). *A Imagem e a Sua Interpretação*, Lisboa, Edições 70.

JOLY, M. (2005). *A Imagem e os Signos*, Lisboa, Edições 70.

JOLY, M. (2007). *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa, Edições 70.

JONES, C. and VENTOLA, E. (2010). *From language to multimodality: new developments in the study of ideational meaning*. London, Equinox Publishing Limited.

KRESS, G. (1995). *Writing the future: English and the making of a Culture of Innovation*. London, Routledge.

KRESS, G. (1997). *Before Writing – Rethinking the paths to literacy*. London, Routledge.

KRESS, G. (2000). “Multimodality.” In: COPE, B. e KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, Routledge.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, London, Routledge.

KRES, G., JEWITT, C., FRANKS, A., HARDCASTLE, J., JONES, K. and REID, E. (2005). *English in Urban Classrooms: a multimodal perspective on teaching and learning*. London & New York, RoutledgeFalmer.

KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, Routledge.

KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal: the modes and media of contemporary communication discourse*. London, Arnold.

KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. (2002). *Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour Visual Communication*, p.343-369. [disponível em:

KRESS, G. and VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London & New York, Routledge, 2nd edition.

LAMPREIA, J. (1995). *A Publicidade Moderna*. Lisboa, Editorial Presença.

LARSEN-FREEMAN, D. (1991). *Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory*. *Tesol Quarterly*, Vol. 25, nº. 2, pp. 315 - 350.

LEFFA, V. J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. [disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf.]

LESTER, P. (2012). *Visual Communication: Images with Messages*. [disponível em: http://books.google.pt/books/about/Visual_Communication_Images_with_Message.htm?id=jWkJjiNq7ZMC&redir_esc=y.]

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England, Language Teaching Publications.

MACHIN, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London, Arnold.

MACHUCO, R. (2014). *Semiótica, Consumo e Publicidade*. Porto, Media XXI.

MALINOWSKY, B. (1923). *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. London, Routledge & Kegan Paul.

MARTIN, J. R. (1997). "Analysing genre: functional parameters". In: CHRISTIE, F. e MARTIN, J. R. (Orgs.) (1997). *Genre and institutions: social processes in the workplace and school*. London, New York, Continuum.

MATTHIESSEN, C.M.I.M., TERUYA, K. e LAM, M. (2010). *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. London, New York, Continuum.

MOTA-RIBEIRO, S. (2010). *Do Outro Lado do Espelho: Imagens e Discursos de Género nos Anúncios das Revistas Femininas: Uma abordagem Socio-semiótica Visual Feminista*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais. [disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12384>]

MUNBY, J. (1978). "Designing the models: parameters and process", *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 28 – 51.

NEVES, M. S. (1996). "Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula." In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa, Reflexões e experiências*. Belo Horizonte, Pontes/UFMG, pp. 69 – 80.

NÓBREGA, M.H. (2010). "Ensino de português para nativos e estrangeiros: na prática, a teoria é outra." In: *Linha d'Água*, v. 23, São Paulo, p. 20 – 33.

NUNAN, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press.

NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, USA, Heinle & Heinle Publishers.

NUNAN, D. (2004). *Task-based language teaching*. Hong-Kong, Cambridge University Press.

NUNES, A. (2014). *Princípios para a Análise e Produção de Materiais Didáticos de PLN para os níveis A1 e A2 no Contexto da Formação Inicial e Contínua de Professores em Timor-Leste*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- OGILVY, D. (2010). *Confissões de um Publicitário*. Lisboa, Babel.
- PANOFSKY, E. (1989). *O Significado nas Artes Visuais*. Lisboa, Editorial Presença.
- PEDRO, E. R. (Org.) (1997). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa, Caminho.
- PEIRCE, C. S. (1995). *Semiótica*. São Paulo, Editora Perspetiva.
- PICA, T. (2005). “Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics.” In: *Scholarly Commons*. [disponível em: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/34]
- PINTO, A. (1997). *Publicidade: Um Discurso de Sedução*. Porto, Porto Editora.
- PINTO, J. (2010). *Contributos para a Formação Contínua de Professores de Português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela, Faculdade de Ciencias da Educación.
- ROCHA, C. H. (2007). “Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro.” In: ALVAREZ, M.; SILVA, K.A. Da (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília/Campinas, UnB, Finatec/Pontes, pp. 71-107.
- ROSE, G. (2007). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Sage.
- ROYCE, T. (2007). *Multimodal communicative competence in second language contexts*. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Ed.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 361 – 403.
- SAUSSURE, F. de (1995). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa, D. Quixote.

SOUSA, M.R. (2012). *A representação do outro nos manuais escolares - uma abordagem multimodal*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

STERN, H. T. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

TANAKA, K. (1994). *Advertising Language: A Pragmatic Approach to Advertisements in Britain and Japan*. London, Taylor & Francis Routledge.

TAVARES, A. (2008). *Ensino, Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*, Lisboa, Lidel-Edições Técnicas, Lda.

TOMLINSON, B (2008). *English Language Learning Materials*. London, Continnum.

TORRES, E.C. (2006). *Anúncios à Lupa*. Lisboa, Bizâncio.

TORRES, E.C. (2008). *Mais Anúncios à Lupa*. Lisboa, Bizâncio.

TRINDADE, L. (2008). *Foi Você que Pediu uma História da Publicidade?*. Lisboa, Tinta-da-China.

UNSWORTH, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham, Open University Press.

VAN LEEUWEN, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London, New York, Routledge.

VAN LEEUWEN, T. (2006). *Towards a semiotics of typography*. [disponível em: http://www.ixdeth.se/courses/2012/tda492/sites/default/files/files/Reading_Towards_a_Semiotics_of_typography.pdf]

VAN LEEUWEN, T. (2011). *The Language of Colour*. New York, Routledge.

VESTERGAARD, T. and SCHROBER, K. (1994). *A linguagem da propaganda*. Martins Fontes, São Paulo.

VESTERGAARD, T. and SCHRODER, K. (1985). *The Language of Advertising. Language in Society*, Londres, Wiley Blackwell.

VIEIRA, F. e MOREIRA, M. A. (1993). *Para Além dos Testes*. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

VOLLI, U. (2003). *Semiótica da Publicidade. A criação do texto publicitário*. Lisboa, Edições 70.

WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus, A new approach to language teaching*. London and Glasgow, Collins.

WILLIS J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Londres, Longman.

WRIGHT, A. (1989). *Pictures for Language Learning*. Cambridge, C.U.P.